



**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK
DÜZEYLERİNİN VE BAĞLILIKLARINI ETKİLEYEN ETKENLERİN
İNCELENMESİ**

Gülten SAKALLIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU

Uşak

Temmuz, 2023

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK
DÜZEYLERİNİN VE BAĞLILIKLARINI ETKİLEYEN ETKENLERİN
İNCELENMESİ**

Gülten SAKALLIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz, 2023

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK
DÜZEYLERİNİN VE BAĞLILIKLARINI ETKİLEYEN ETKENLERİN
İNCELENMESİ**

Gülten SAKALLIOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim programına bağlılık durumları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem türlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Manisa'nın Salihli ilçesinde farklı kademelerde görev yapmakta olan ve tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 500 öğretmenden Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” yoluyla araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla Lisrel 8.8. programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş 19 öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programıyla betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) ve çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin; uyma, süre ve program farklılıkları alt boyutlarında orta düzeyde; uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca MANOVA sonuçları öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını fakat yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe ve hizmetiçi eğitim alma durumlarının öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılığa yol açtığını göstermiştir. Kısmi eta kare değerleri yaş

ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretim programına bağlılığı düşük düzeyde; çalışılan kademe değişkeninin ise uyma boyutunda orta düzeyde, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında düşük düzeyde etkilediğini göstermiştir. Branş değişkeni uyma, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında orta düzeyde, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında düşük düzeyde bir etkiye sahipken hizmet içi eğitim alma ise düşük düzeyde bir etkiye sahiptir. Araştırmanın nitel bulguları sonucunda öğretmenlerden bazılarının programa bağlı olduğu görülürken bazı öğretmenlerin uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Deneyim süresi fazla olan ve düşük bağlılık gösterdiği belirlenen öğretmenler daha fazla uyarlama yaparken daha az deneyime sahip öğretmenlerin programı beklendiği şekilde uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. 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. Bu etkenlerden bağlamsal özelliklerden, öğrenciden ve KOVİD-19 salgın sürecinden kaynaklı etkenlerin programa bağlılık üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Araştırma öğretmenlerin kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci hazırbulunuşluğuna önem verdiğini göstermiştir. Öğretmenlerin zaman alıcı yöntem ve tekniklerde uyarlamaya gittiği görülmüştür. Ayrıca, bulgular öğretmenlerin bazı kazanımları atlama, kazanım ve içeriği öğrenci hazırbulunuşluğuna ya da merkezi sınavlara göre ele alma ve öğrenci lehine ölçme ve değerlendirme yapma gibi uyarlamalar yaptıklarını göstermiştir. Araştırma sonucunda düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin bireysel gelişim planlarını uygulamadıkları, yüksek düzey bağlılığa sahip öğretmenlerin ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları önemseydiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmenlere öğretim programlarına yönelik nitelikli ve daha sık hizmetiçi eğitim düzenlenmesi, lisans derslerine öğretim programlarına yönelik daha fazla ders eklenmesi önerilebilir. Öğretim programlarının beklendiği gibi uygulanabilmesi için okulların fiziki şartlarının düzeltilmesi ve öğrenci hazırbulunuşluğu, bölgesel farklılıklar ve toplumun beklentileri gibi nedenlerden dolayı öğretmenlere öğretim programını uygulama sürecinde gerekli esnekliğin sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim programına bağlılık, Öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler, Uygulama, Uyarlama*

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE CURRICULUM FIDELITY LEVELS OF TEACHERS AND THE FACTORS AFFECTING THEIR CURRICULUM FIDELITY

Gülten SAKALLIOĞLU

Department of Educational Sciences

Usak University, Institute of Graduate Education, July 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma ZDOĞRU

The study aims to determine curriculum fidelity levels of teachers and understand teachers' opinions about their fidelity to curriculum and the factors affecting their fidelity. Sequential explanatory design of mixed methods was utilized in the research. Within this scope, firstly the quantitative data were collected from 500 teachers chosen according to stratified sampling and working at different levels of school in Salihli district of Manisa in the fall semester of the 2021-2022 academic year through the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul (2018). To test the construct validity of the scale confirmatory factor analysis (CFA) was performed by LISREL 8.8. The qualitative data were collected through semi-structured interviews with 19 teachers chosen according to maximum variation sampling in the spring semester of the 2021-2022 academic year. In the analysis of the quantitative data descriptive statistics (mean, standart deviation) and MANOVA performed by SPSS 26.0 program were used. In the analysis of the qualitative data descriptive and content analysis were utilized. The research results showed that the curriculum fidelity levels of teachers are at a medium level in sub-dimensions of adherence, duration and program differentiation while they have a high level of curriculum fidelity in the sub-dimensions of quality of program delivery, participant responsiveness, teacher training and school climate. According to MANOVA results it was found that there were no significant differences in teachers' curriculum fidelity levels according to gender, the faculty they graduated from and having postgraduate degree. However, it was found that age, teaching experience, level of school, field and getting in-service training variables had significant differences in teachers' curriculum fidelity levels in some sub-dimensions of the scale. Partial eta squared values have shown that age and teaching experience have a low effect on curriculum fidelity while the level of school

teachers work has a moderate effect in sub-dimension of adherence and a low effect in sub-dimensions of quality of program delivery, participant responsiveness, teacher training and school climate. Field variable has a moderate effect in sub-dimensions of adherence, quality of program delivery, participant responsiveness and a low effect on teacher training and school climate, while receiving in-service training has a low effect. The research findings also showed that while some of the teachers try to adhere to curriculum firmly, some of them are inclined to adapt the curriculum. It was also found that experienced teachers who have a low fidelity level make more adaptations while the less experienced ones implement the curriculum as expected. It was also indicated that teachers' fidelity is affected by a variety of factors, including the curriculum itself, students, teachers, school administration, parents, contextual factors and COVID-19 pandemic period. Among these factors, it has been seen that the factors originating from the contextual features, the student and the COVID-19 epidemic process are quite effective on curriculum fidelity. It was also found out that teachers pay attention to student preparedness during the implementation of learning outcomes, content and teaching-learning process. Teachers make adaptations in teaching methods when they find them time-consuming. Teachers also make adaptations like skipping some learning outcomes, handling the content according to central exams or doing assessments in favor of students. Teachers having a low level of fidelity do not use individual development plans while teachers having a high level of fidelity care about individual differences between students. Based upon the results of the study, it can be suggested that more quality and frequent in-service training activities should be provided for teachers and more courses related to curriculum should be included in undergraduate programs. It can be suggested that the facilities of schools should be improved in order to implement the curriculum as expected. Teachers need more flexibility during the implementation process for some reasons, like student preparedness, regional features or expectations of the society.

Keywords: *Curriculum fidelity, Factors affecting curriculum fidelity, Implementation, Adaptation*

ÖN SÖZ

Tez çalışmamın düşünce aşamasından tamamlanma aşamasına kadar devam eden ve zorluklarla beraber güzellikleri de içeren bu süreçte bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, gece gündüz demeden geribildirimleriyle bana yol gösteren, ihtiyaç duyduğum her anımda desteğini esirgemeyen ve bana güvendiğini hissettiren çok değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Verdiği emekler ve gösterdiği sabır için kendisine minnettarım.

Tez jürimde yer alan ve araştırmamın farklı aşamalarında değerli görüşleriyle araştırmama katkı sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. İbrahim DELEN' e katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Doç. Dr. Demet SEVER' e katkıları için çok teşekkür ederim. Araştırmam kapsamında kullandığım “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”ni geliştiren ve tezimin farklı aşamalarında değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın Cihangir BURUL' a çok teşekkür ederim.

KOVID-19 salgın süreci sebebiyle veri toplamanın normalden daha zor olduğu bir dönemde vakit ayırıp değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan bütün öğretmenlere ve destek olan okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince yaşadığım iniş ve çıkışlarda hep yanımda olan ve elinden gelenin en iyisini yaparak bana destek olan kıymetli eşim Selami SAKALLIOĞLU' ya ve küçük yaşlarına rağmen büyük bir olgunlukla bu süreçte bana destek olan canım çocuklarım Cemre SAKALLIOĞLU ve Mete SAKALLIOĞLU' ya gösterdikleri sabır, anlayış ve bana olan inançları için teşekkür ederim.

Gülten SAKALLIOĞLU

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	: Gülten SAKALLIOĞLU
Lisans Öğretimi	: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği-2006
Yüksek Lisans Öğretimi	: Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim (Tezli Yüksek Lisans-2020)-Devam Ediyor.
Bilimsel Faaliyetler	: Sakallıoğlu, G., & Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , (41), 70-107. Özüdoğru, F., Sakallıoğlu, G., Girgin, A., & Altınar, N. (1-3 Aralık 2021). <i>Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi</i> . III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi (ERTE) içinde (ss. 87-109). Uşak.

İş Tecrübesi

09.2015-Devam ediyor	Öğretmen-Salihli Merkez Anadolu Lisesi (MANİSA/SALİHLİ)
12.2012-09.2015	Öğretmen-Artvin Fen Lisesi (ARTVİN/MERKEZ)
06.2012-12.2012	Öğretmen-Seyitler TOKİ Şehit Onur İlhan Ortaokulu (ARTVİN/MERKEZ)
04.2011-07.2011	Müdür Yardımcısı (Görevlendirme)-Seyitler TOKİ Şehit Onur İlhan İlköğretim Okulu (ARTVİN/MERKEZ)
02.2011-06.2012	Öğretmen-Seyitler TOKİ Şehit Onur İlhan İlköğretim Okulu (ARTVİN/MERKEZ)
08.2009-02.2011	Öğretmen-Çoruh İlköğretim Okulu (ARTVİN/MERKEZ)
09.2006-08.2009	Öğretmen-İstiklal İlköğretim Okulu (TEKİRDAĞ/ÇORLU)

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
ÖZ GEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER	7
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI (VARSAYIMLAR)	10
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	10
1.7. TANIMLAR.....	11
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. EĞİTİM PROGRAMI	12
2.2. ÖĞRETİM PROGRAMI.....	12
2.3. PROGRAM TÜRLERİ	13
2.4. ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK VE ÖNEMİ.....	16
2.5. ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIĞIN ÖLÇÜLMESİ.....	18
2.6. PROGRAMA BAĞLILIK ÜZERİNDE ETKİLİ OLAN ETKENLER.....	19
2.7. PROGRAMA BAĞLILIK İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	24
2.7.1. Programa Bağlılık İle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar	24
3. BÖLÜM: YÖNTEM	36
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	36
3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	37
3.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem	37
3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu	38
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
3.3.1. Nicel Boyut İçin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	40

3.3.2. Nitel Boyut İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	42
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	44
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	44
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	45
3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK, GÜVENİRLİK VE İNANDIRICILIĞI	46
3.6. ARAŞTIRMADA ETİK	47
4. BÖLÜM: BULGULAR	48
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	48
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	48
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	54
4.3.1. “Öğretim Programından Yararlanma Şekli” Temasına İlişkin Bulgular ..	55
4.3.2. “Öğretim Programını Gerçekleştirme Süreci” Temasına İlişkin Bulgular	58
4.3.3. “Öğretim Programını Uyarlama Süreci” Temasına İlişkin Bulgular	79
4.3.4. “Öğretmen Eğitimi” Temasına İlişkin Bulgular	89
4.3.5. “Öğretim Programa Bağlılığı Etkileyen Etkenler” Temasına İlişkin Bulgular	95
4.3.6. “Öneriler” Temasına İlişkin Bulgular	113
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUMLAR	119
5.1. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	119
5.2. ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE AİT MANOVA SONUÇLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA	120
5.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK DURUMLARI VE BAĞLILIKLARINI ETKİLEYEN ETKENLERE İLİŞKİN TARTIŞMA ...	125
6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	134
KAYNAKÇA	140
EKLER	148

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Katılımcıların Demografik Özellikleri	38
Tablo 2.	Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	39
Tablo 3.	Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri	41
Tablo 4.	Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin İstatistikler.....	48
Tablo 5.	Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	49
Tablo 6.	Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları ile Bağımsız Değişkenlere İlişkin MANOVA Sonuçları	52
Tablo 7.	Öğretmenlerin Öğretim Programından Yararlanma Şekli	55
Tablo 8.	Öğretim Programını Gerçekleştirme Süreci.	59
Tablo 9.	Öğretim Programını Uyarlama Süreci	79
Tablo 10.	Öğretmen Eğitimi	89
Tablo 11.	Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Etkenler.....	96
Tablo 12.	Öneriler	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Yol Şeması	42
-----------------	---	----



1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumunu, amacını, problem cümlesi ve alt problemlerini, varsayımlarını, sınırlılıklarını ve tanımları içermektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019) raporuna göre değişimlerin çok hızlı yaşandığı günümüz dünyasında gelecek hakkında çıkarımlar yapmak kolay değildir. Gelecek ile ilgili bu belirsizlik, öğrencilerin henüz hayal edilemeyen toplumsal sorunlarla nasıl baş edebileceği, henüz icat edilmemiş yeniliklere ya da var olmayan mesleklere nasıl hazırlanabileceği sorularını da beraberinde getirmektedir. Yeniliklere uyum sağlamadan toplumda yer bulmanın zor olduğu günümüzde eğitim ortamlarında da yeniliklerin olması kaçınılmazdır. Eğitimin hedeflerine ulaşması ise öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamlarının diğer paydaşlarının değişime uyum sağlamasından geçmektedir.

Eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşması için öğretim programları oldukça önemlidir. Bu sebeple değişimlere uyum sağlayabilmek adına öğretim programları da yeniliklerin gerektirdiği şekilde geliştirilmekte ve güncellenmektedir (MEB, 2018). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda güncellenen öğretim programları öğrenci merkezli olup öğretmenlerin doğrudan bilgiyi öğretmek yerine öğrenmeyi öğretmesi, çoklu zekâ ve aktif öğrenmenin önem kazanması, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ön plana çıkması gibi yenilikleri de beraberinde getirmiştir (Erdoğan vd., 2015; Shah, 2019). Bilginin nasıl oluşturulduğunu ya da öğrencilerin nasıl öğrendiğini açıklamada çok güçlü bir model olan yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim programları, öğrencilerin öğrenmelerine destek olmaktadır (Shah, 2019).

Başta bilimsel ve teknolojik alanlar olmak üzere, dünyada sürekli ve hızlı bir şekilde değişimlerin yaşanması, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını da etkilemektedir. Değişen ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireylere yüklenen roller de değişmektedir. Dünyanın giderek daha karmaşık ve belirsizliklerle dolu hale gelmesi nedeniyle, eğitimden beklenen sadece öğrencilere birtakım bilgileri aktarmak değil, aynı zamanda onlara rehberlik ederek kendi yollarını bulmalarına yardımcı olmaktır (OECD, 2019). Eğitimin amaçları arasında bilgiyi elde etme ve üretme

amacıyla; eleştirel düşünme, başkalarının fikirlerine saygı duyup onları anlama, karşısına çıkan problemlerle başa çıkma ve hem kendisine hem de yaşadığı topluma yararlı olma yetilerine sahip bireyler yetiştirmek yer almaktadır (MEB, 2018).

Çocukların okuduğu okulların kalitesi onların hayatlarını her yönden etkilemektedir. Gerek çocukların gelecekteki kariyeri gerekse toplumun yaratıcılık kapasitesi ve ekonomik gelişimi okulların kalitesine bağlıdır ve bu da eğitimcilerin, politikacıların, işverenlerin ve ailelerin eğitim reformlarına oldukça önem vermesine yol açmaktadır (Mourshed vd., 2010). Eğitimde reform çalışmalarını ise program geliştirme kavramından ayrı düşünmek mümkün değildir. Demirel (2020) eğitim uzmanlarının program geliştirme sürecinde iki seçeneği olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan birincisi değişimlere ayak uydurarak içinde bulunulan yüzyılın yönelimlerini programlara aktarmak; ikincisi ise bu değişimleri eleştirerek çağın gelişimine katkı sağlamaktır. Bu süreçte ise toplum ihtiyaçlarına uygun eğitim programları geliştirme görevini üstlenen eğitim uzmanlarının rolleri oldukça önemlidir.

1900'lü yılların başlarında bilimsel alandaki araştırmalar, psikoloji bilimi, çocuk eğitimi, endüstriyel ve toplumsal alanlardaki gelişmeler eğitim üzerinde etkili olmaya başlamış; önceden yalnızca konu ve içerikten oluşan “program geliştirme” prensiplere sahip olan bir alana dönüşmüştür. Programın amacı, konuları ve bu konular için ayrılan süreyi gösteren bir çizelge olmaktan çıkıp, programı tüm öğeleriyle tasarlamak olmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2018). Demirel'e (2020, s.6) göre eğitim programı “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”, öğretim programı ise “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.” Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre öğretim programı, “eğitim ortamlarında okutulan dersler” şeklinde daha sınırlı bir anlama ya da “kişilerin yaşadıkları toplum içinde yer bulabilmeleri için ihtiyaç duydukları bütün yaşantılar” şeklinde daha kapsamlı bir anlamda kullanılmaktadır. Hangi anlamıyla kullanılırsa kullanılsın öğretim programı eğitim işinden sorumlu kişileri, öğrenenleri ve içinde yaşanılan toplumu kaçınılmaz bir şekilde etkilemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Yeung vd. (2012) yeni programların uygulanmasında başarılı olmanın, sürece dahil olan tüm öğretmenlerin yeni programı uygulamak için gerekli bilgi ve becerilere

sahip olmasına bağılı olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda seminer ya da çalıştaylar yoluyla desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Programı uygulayacak öğretmenlerin eksik kaldığı noktalar, onları daha çok bireysel kararlara yöneltmekte, dolayısıyla da program üzerinde yapacakları uyarlamaların olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasına yol açmaktadır. Yazıcılar ve Bümen'e (2015) göre eğitim faaliyetlerinin merkeziyetçi bir sistemle yürütölüp, değeriendirildiğı ölkemizde okulların bulunduğı bölgenin özellikleri sonucu okullar arası farklılıklar ve öğrenciler arası bireysel farklılıklar oluşmakta, dolayısıyla da ihtiyaçlar da farklılaşmaktadır. Bümen'e (2019) göre ölkemizde çerçeve program kullanıldığı söylene de katı bir program anlayışı bulunmakta ve merkezde hazırlanan programların öğretmenler tarafından uygulamaya konulması beklenmektedir. "Plân, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değışiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır" (MEB, 2005, s. 2). Millî Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütölmesine ilişkin yönergesi ile bazı durumlarda esnekliğin olması gerektiğı belirtilse de öğretmenlerin hangi durumda ne yapmaları gerektiğı, programlar üzerinde yapacakları uyarlamaların sınırları ya da öğretmenlerin kendi uygulamalarında örnek alabilecekleri uygulama örnekleri açık bir şekilde belirtilmemiştir (Bümen, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2015). Benzer şekilde Johnson (2019) araştırmasında öğretim programlarının öncesinde bir eğitim verilmeksizin öğretmenlere verildiğini ve mesleklerini bu programların içindeki yönergelere göre uygulamaları gerektiğini belirtmiştir.

Yazıcılar (2016) araştırmasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul türü ayrımı yapılmaksızın yayımlanan tek bir matematik öğretim programı olduğunu fakat öğretmenlerin öğrenci farkları ve ihtiyaçları sebebiyle programda bazı konuları işlemeden geçme, yüzeysel işleme, sürelerde değışikliğe gitme ve değışik kaynaklara yönelme gibi uygulamalara gittiklerini vurgulamıştır. Nevenglosky (2018) öğretmenlerin öğretim programına bağılı kalmadıkları durumlarda öğrencilerin bir sonraki sınıf seviyesine hangi kazanımları tamamlayarak geçtiğine karar vermenin zor olduğunu, bunun için de öğretmenlerin yeni programları uygulamada bağılılıklarını destekleyen ya da engelleyen nedenlerin bilinmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Burul (2018) araştırmasında eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için tasarlanan programların beklenen sonuçlara ulaşabilmesinde, tasarı süreci kadar tasarlanan programın eğitim ortamlarında hayata geçirilmesinin da önemine dikkat çekmiştir. Öğretim programlarının eğitim ortamlarında uygulanması söz konusu

olduğunda ise en önemli görevin programların uygulayıcısı öğretmenlere düştüğü görülmektedir. Yeung vd. (2012) eğitim alanındaki değişikliklerin bazı özelliklerini; zaman, enerji ve kaynak gerektirme, yenilikleri uygulayabilecek becerilerin oluşması için kademeli olarak ilerleme ve okulların değişebilmesi için öğretmenlerin değişmesinin ön koşul olması şeklinde sıralamışlardır. Ocak ve Olur'a (2019) göre eğitim faaliyetleri yürütülürken resmi programlara okullarda uyulması beklenmektedir fakat öğretmen kaynaklı farklılık gösteren uygulamalar, okulların olanakları ya da öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması bu resmi programların planlandığı şeklinden farklı olarak uygulanmasına yol açmaktadır. Bunun sonucunda da öğretilen program ve ihmal edilen program türleri ortaya çıkmaktadır (Ocak ve Olur, 2019). Öğretilen program, öğretmenlerin resmi program dışında uyarlamalar yaparak öğrettikleri ile ilgili olan programdır (Glatthorn vd., 2018). Orhan ve Acar (2018) ihmal edilen programın (null curriculum) Türkiye'deki programlarda ne şekilde görüldüğünü inceledikleri araştırmalarında ihmal edilen programın: 1) karar vericiler tarafından ihmal edilen, 2) müdür veya öğretmenler tarafından ihmal edilen, 3) öğrenciler tarafından ihmal edilen şeklinde üç farklı türü olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler ve öğretmenler tarafından ihmal edilen program resmi programda yer alan konu ya da kazanımlardan bazılarının okulun fiziki imkanları (laboratuvar, spor salonu, müzik sınıfı vb.) ya da öğretmenlerin öğrencilerin sınavlara hazırlanmasını bu konu ya da kazanımlardan daha önemli bulması gibi nedenlerle ihmal edilmiş konu ya da kazanımlar ile ilişkilidir. Buradan yola çıkarak gerek ihmal edilen program gerekse öğretilen program kavramlarının öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim programlarının okullarda nasıl uygulandığının incelenmesi ve programların hangi açılardan değişikliğe uğradığı ya da uygulama sırasında nelerin aksadığının tespit edilmesi ile "programa bağlılık" kavramı gündeme gelmektedir. Öğretim programına bağlılık kavramı 1970'li yıllarda özellikle Amerika'da araştırmalara konu olmaya başlamış ve daha çok sağlık ve eğitim araştırmalarında adı geçmeye başlamıştır (Ç. Gürbüz, 2020). 1980'li yıllara gelindiğinde ise kavram daha çok önem kazanmış ve kavrama karşı farklı bakış açıları oluşmuştur. Bunlar, programa çok sıkı bağlı olup yeniliğe karşı olanlar, yeniliklere açık olup yeniliği gerekli görenler ve ikisinin birleşimi olarak düşünülen kişisel gereksinimlerin karşılanması amacıyla

yeniliği gerekli bulup yeniliğin şartlara göre uygulanmasını savunanlardır (Dusenbury vd., 2003).

Öğretim programına bağlılık kavramı farklı araştırmacılar tarafından; programın hedeflenen şeklinin eğitim ortamlarında ne derece uygulandığı ya da planlanan şekli ile, gerçekte uygulanan şeklinin birbiri ile tutarlı olması, tasarlanan program ile uygulamadaki program arasındaki fark olarak tanımlanmıştır (Bay vd., 2017; Bümen vd.,2014; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Programa bağlılık kavramı, uzman kişiler tarafından tasarısı yapılmış programın, uygulama aşamasında ne derece aslına sadık kalınarak uygulandığı olarak da tanımlanmaktadır (Dusenbury vd.,2003; Mihalic, 2004). Tasarlanan bir programın, uygulamada aslına göre uygulanmaması, programın değerlendirilmesi aşaması içinde problemlere yol açmaktadır. Başka bir deyişle planlanan şekli ile yürütülmeyen bir programın uygulama süreçlerinden toplanan veriler aslına uygun olmadığı için, programı değerlendirme adına yararsız olacaktır (Bay vd., 2017). Bu nedenle öğretmenlerin programlara bağlılığının ölçülmesi, programın yazılı olan şeklinin gerçek ortamlarda uygulanması açısından benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması adına önemlidir. Programa bağlılık araştırmaları programların sahada uygulanma düzeyleri, uygulamada karşılaşılan problemler ya da bağlı kalıp kalmama nedenleri ile ilgili de önemli bulgular ortaya çıkarmaktadır. Bu sayede programları geliştiren ya da değerlendiren uzmanlar programla ilgili sorunların nereden kaynaklandığını daha rahat anlayabilmekte ve buna göre çözüm üretebilmektedir.

Öğretim programına bağlı olup olunmadığının anlaşılması için bağlılığı ölçmek gerekmektedir. Programın sonuçları hem programın kendinden hem de uygulanma şeklinden etkilenebilir; uygulama boyutuna bağlı verilerin eksik olması programın olumsuz sonuçlarının uygulamadan değil de programın kendi yapısından kaynaklandığı yorumuna neden olacaktır (Dane ve Schneider, 1998). Alanyazın incelendiğinde öğretim programına bağlılığın ölçülmesi kapsamında genellikle beş boyutun olduğu vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014; Burul, 2018; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003): uyma (programın öğelerinin programda belirtildiği şekilde uygulanıp uygulanmadığı), doz/süre (programdaki uygulamaların süresi, uygulanma sıklığı ve sayısı), uygulamanın kalitesi (program uygulayıcılarının uygulama ile ilgili tercihleri vb. gibi doğrudan içerikle ilişkili olmayan özellikler), katılımcıların tepkileri (katılımcıların programdaki etkinliklere ilgi duyma düzeyleri)

ve program farklılıkları (yeni programların öncekilerden farklı olarak sahip olduğu özellikler). Burul (2018), mevcut araştırmanın da veri toplama araçlarından biri olan öğretim programına bağlılık ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle alanyazında bulunan (Lynch, 2007; Vartuli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) ölçeklerin incelendiğini, bu ölçeklerin genel olarak bahsedilen bu beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin programların uygulamaya konulmasına dair hizmet öncesi ya da görevleri sırasında aldıkları hizmetiçi eğitimlerle ilgili olan “öğretmen eğitimi” ve eğitim ortamlarında gerçekleştirilen program uygulamaları ile ilgili etkinlikleri ya da uygulayıcılar arasında programlar hakkındaki deneyimlerin paylaşımı gibi durumları içeren “okul iklimi” boyutlarının da bağlılık kavramı ile bağlantılı olması sebebiyle bu iki boyutun da ölçeğe eklendiğini vurgulamıştır (Burul, 2018).

Arslan Çelik ve Gelmez Burakgazi (2021) çalışmalarında bir programın sonuçlarına etki eden faktörleri belirlemenin ilk olarak programa bağlılığın ölçülmesi ile mümkün olduğunu vurgulamışlardır. Programa bağlılığı ölçülmesi bağlılık üzerinde etkili olan etkenlere yönelik sonuçların da elde edilmesini mümkün kılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bağlılığa etki eden etkenler arasında müdahalenin /uygulamanın karmaşıklığı, kolaylaştırıcı stratejiler, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri yer almaktadır (Burul, 2018; Carrol vd., 2007; Hasson, 2010). Diğer etkenler ise öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve kurumsal özelliklerdir (Dusenbury vd., 2003). Bunlara ek olarak Bümen vd. (2014) tarafından Türkiye’nin sosyal-kültürel-ekonomik-bölgesel özelliklerine, merkezden yönetilen eğitim sistemine, geleceği belirleyen merkezi sınavlarına ve bölgelere göre farklılık gösteren öğrenci özelliklerine bağlı etkenler de dahil edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar, programların uygulanmasında oldukça önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin programları sınıflarında ne şekilde hayata geçirebildiklerinin belirlenmesinin, programlara bağlı kalıp kalamadıklarının ölçülmesinin ve bağlı kalmalarını etkileyen etkenlerin belirlenmesinin ne derece önemli olduğunu göstermektedir (Arslan Çelik ve Gelmez Burakgazi, 2021; Bümen vd., 2014). Programa bağlılığın ölçülmesi ve bağlılık üzerinde etkili olan etkenlerin belirlenmesi gerek yeni programlar tasarlama gerekse uygulamadaki programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli bulgular sağlamaktadır.

Bu araştırma öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının ölçek ile ölçülmesi yoluyla programa bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve görüşmeler yoluyla da programa bağlılıkları üzerinde etkili olan etkenlerin belirlenmesi ile alanyazına katkı sağlamak ve yeni bulgular elde ederek mevcut boşlukları doldurmak amacıyla tasarlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi, bağlılıklarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş, mezun olunan fakülte, hizmetiçi eğitim durumu ve lisansüstü eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesi ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları, bağlılıkları üzerinde etkiye sahip etkenler ile ilgili görüşlerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda problem cümlesi ve alt problemler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir ve bağlılık durumları ve bağlılıklarına etki eden etkenler hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Bu problem cümlesinin alt problemleri ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları;
 - a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) mesleki kıdem,
 - d) çalışılan kademe,
 - e) branş,
 - f) mezun olunan fakülte (eğitim fakültesi, diğer),
 - g) öğretim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ve
 - h) lisansüstü eğitim yapma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

20. yüzyılda baskın olan endüstriyel ekonomiye bağlı eğitim ortamları, 21. yüzyılda yerini eğitimsel reformların etkisiyle kültürel ve dilsel açılardan daha önceki dönemlerde olmadığı kadar çeşitliliğin görüldüğü eğitim ortamlarına bırakmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin 20. yüzyıl becerilerini 21. yüzyıl öğrencilerine öğretmeye devam etmeleri mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme amacıyla eğitimin hedeflerini değiştirme girişimi anlamında kullanılan ve “eğitimsel değişim” olarak adlandırılan kavram bu noktada devreye girmektedir (Burns, 2016). Yeni yüzyılın eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için mevcut programlarda ve kullanılan yöntem ve tekniklerde de bazı yeniliklere gitmek kaçınılmazdır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çağın gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırmak ve yeniliklere uyum sağlamak amacıyla mevcut programlarda yeniliklere gidilmekte ancak bu değişikliklerin sınıf ortamlarına nasıl yansıdığına ya da ne şekilde sonuçlandığına çok önem verilmemekte, sadece yeni programlar tasarlamaya odaklanılmaktadır (Bümen vd., 2014). Oysa ki, yeni bir programın tasarlanmasının önemli olduğu kadar tasarlanan bu programın eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından uygulamaya koyulma şekli, ne tür problemler ile karşılaştığı ve tüm bunların programı nasıl etkilediğinin incelenmesinin de önem arz ettiği düşünülmektedir.

Glatthorn vd. (2018) bir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmen kalitesinin ötesine geçemeyeceğini, öğrenci başarısını yükseltmede ve öğrenme çıktıları üzerindeki en etkili gücün öğretmen kalitesi olduğunu vurgulamıştır. Johnson (2019) ise öğretmensiz bir dünyanın eğitimin eksik kaldığı bir dünya olduğunu, öğretmenlerin yerini bir makinenin, robotun ya da eğitimsiz kişilerin alamayacağını vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu kadar önemli bir role sahip olduğu eğitim ortamlarında programların yürütülmesindeki öğretmen etkisinin araştırılmasının öğretmenler, öğretmenlerin eğitim verdiği bireyler ve bu bireylerin oluşturduğu toplum için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sürekli olarak değişikliklere uğrayan öğretim programlarının sadece kâğıt üzerinde yazan bir program olmaması için tasarlanan programların tasarlandığı şekline uygun olarak uygulayıcılar tarafından hayata geçirilmesi “programa bağlılık” kavramıyla açıklanmaktadır (Bümen vd., 2014). Programın aslına uygun olarak uygulanma derecesi, programın etkililiğini belirleme noktasında önemli bir etkiye sahiptir (Arslan Çelik, 2020). Gelmez Burakgazi (2019) programa bağlılığı, sorgulamadan gösterilen bir bağlılıktan çok toplumun ihtiyaçlarını ve kültürünü de göz önüne almak yoluyla çerçeve programda anlamlı uyarlamalar yapılması şeklinde yorumlamıştır. Öğretim programına bağlılık kavramı uygulanmakta olan programların değerlendirilmesi, programlarda yapılan değişikliklerin veya yenileme girişimlerinin uygulama aşamasında ne durumda olduğunun tespiti, programların etkili olup olmadığına karar verilmesi açılarından ve dolayısıyla da eğitimdeki kalitenin artırılmasında önemli bir role sahiptir (Gelmez Burakgazi, 2019).

Öğretim programlarında değişikliğe gidilmesi eğitim ortamlarında bazı yeniliklerin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu yeniliklere uygulamalarda yer verilme durumunun takip edilmesi ise boşa harcanacak olan vakit, para ya da çabanın önlenmesini sağlamaktadır (Bümen vd., 2014). Programa bağlı kalınıp kalınmadığının ya da bağlı kalmayı engelleyen etkenlerin açığa çıkarılması gerek tasarlanan programların değerlendirilmesi gerekse tasarlanan programın uygulanması sonucu eğitimin niteliğinin anlaşılması için gereklidir. Karadağ Çaydaşı'nın (2019) de belirttiği gibi, tasarlanan bir programın sonuçlarını değerlendirmek için bu sonuçların tasarlanan programdan mı yoksa uygulanan şeklinden mi kaynaklı olduğu tespit edilmelidir. Aksi takdirde farklı uygulama sonuçlarına bakarak bir programın değerlendirilmesi gerçeklikten uzak olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde öğretim programına bağlılık konusu hakkında yurt içinde (Arslan Çelik, 2020; Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Bay vd., 2017; Burul, 2018; Bümen vd., 2014; Can, 2020; Dikbayır ve Bümen, 2016; Ç. Gürbüz, 2020; Ş. Gürbüz, 2021; Kabaş, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Karafil ve Oğuz, 2019; Karakuyu ve Oğuz 2021; Süer ve Kınay, 2022; Yılmaz, 2021) ve yurt dışında (Durlak, 2016; Dusenbury vd., 2003; Johnson, 2019; Mihalic, 2004; Nevenglosky, 2018; Pence vd., 2008) farklı araştırmalar yürütüldüğü belirlenmiştir. Programların uygulamadaki durumunu açığa çıkarmak yoluyla eğitimin kalitesini artırmada bu denli öneme sahip olan öğretim programına bağlılık konusundaki

araştırmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da alanyazında mevcut boşlukların olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretim programına bağlılık kavramının ulusal alanyazında ilk kez ve doğrudan Bümen vd. (2014) tarafından ele alındığı ve bu araştırma ile Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığa etki eden faktörlerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı görülmektedir. Konu hakkında ulusal alanyazında yürütülen araştırmalar tarandığında ilişkisel tarama araştırmalarının ağırlıkta olduğu nicel yöntem çalışmalarına (Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Baykal, 2019; Burul, 2018; Can, 2020; Kabaş, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Süer ve Kınay, 2022; Ş. Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021), daha az sayıda nitel yöntem araştırmalarına (Arslan Çelik, 2020; Bay vd., 2017; Civriz ve Gelmez Burakgazi, 2021; Dikbayır ve Bümen, 2016; Karafil ve Oğuz, 2019; Turan Özpolat, 2015; Yazıcılar, 2016) ve az sayıda da karma yöntem araştırmasına (Ç. Gürbüz, 2020; Karabacak, 2018) ulaşılmıştır.

Bu araştırmayı önemli kılan nedenlerden biri nicel verilerin nitel veriler ile desteklenmesi yoluyla daha derin bulgulara ulaşılmasıdır. Ayrıca araştırmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden veri toplanarak daha zengin bir veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Konu hakkında gerçekleştirilmiş araştırmalarda genellikle tek branş üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Ç. Gürbüz, 2020; Karabacak, 2018). Bu araştırmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerden veri toplanmış olmasının ve farklı branşlardan öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinin de araştırmaya önem katacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmadan elde edilen yeni bulguların hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de konu ile ilgili çalışmalar yürütecek olan diğer araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI (VARSAYIMLAR)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına ve görüşme sorularına yansız ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılında ölçek ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler,

- Manisa ilinin Salihli ilçesinde bulunan örneklem ve çalışma grubundaki gönüllü öğretmenler,
- Manisa ili Salihli ilçesindeki örneklem kapsamındaki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseler ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Öğretim Programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2020, s. 6).

Öğretim Programına Bağlılık: “Tasarlanan programın öğretmenler/ paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” (Bümen vd., 2014, s. 205).

Öğretim Programını Uygulama: Öğretim programlarında yer alan kaynakların kullanımı yoluyla öğretmenlerin öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirdiğini ifade eder (Nevenglosky, 2018).

Öğretim Programını Uyarlama: Öğretim programlarını uygulandıkları ortamın özelliklerine uygun hale getirmek ve bu yolla daha iyi benimsenmesini sağlamak (Dusenbury vd., 2003).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim programına bağlılık konusu ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken “eğitim programı, öğretim programı, program türleri, öğretim programına bağlılık ve önemi, öğretim programına bağlılığın ölçülmesi, öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan etkenlerden bahsedilmiş ve son olarak da ulusal ve uluslararası alanyazında konu hakkında yürütülmüş araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim programı birçok araştırmacı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Taba’ ya (1962) göre eğitim programı eğitilmesi planlanan bireylerde, hedeflenen düzeye ulaşmak amacıyla öğrenme yaşantıları oluşturma planıdır. Eğitim programının başka bir tanımı ise Varış (1996) tarafından yapılan “bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler” olarak yer almaktadır. Sönmez (2015) ise bireylerde oluşması beklenen değişimi ve bu değişimin gözlenmesini sağlayacak eğitim ve sınama durumlarının bütününe eğitim programını oluşturduğunu belirtmiştir. Demirel’e (2020, s.6) göre eğitim programını “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılmış tanımlamaların ortak olanları ve en çok göze çarpanları “konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğretilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey” olarak sıralanmıştır (Demirel, 2020, s.1).

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2020, s. 6). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) öğretim programlarını öğrencilerde anlamlı öğrenimi oluşturan, onların bilişsel becerilerini geliştiren, günlük hayatlarındaki değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde kaynaşmış programların toplamı olarak tanımlamıştır. Ornstein ve Hunkins (2018) öğretim programının tanımının ona hangi yaklaşım açısından baktığımıza göre değiştiğini belirtip temelde bazı tanımlardan bahsetmişlerdir. İlk olarak ele alınan tanım öğretim programının

hedeflere ulaşmak için izlenen bir plan dizisi olduğudur. Bu tanım günümüzde davranışçı yaklaşımı benimseyen birçok kişi ve sistem yaklaşımını benimseyen bazı kişilerin de desteklediği tanımdır. İkinci tanım daha çok öğrenenlerin deneyimleriyle ilişkilendirilmiş ve programın okul içinde ya da dışında planlanan her türlü faaliyeti ve öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde edindikleri tüm deneyimleri kapsadığı kabul edilmiştir. Üçüncü tanımda program bir “çalışma alanı” olarak uygulamadan çok teorik açıdan ele alınmış ve programın tarihi, felsefi ve sosyal temellerine ağırlık verilmiştir. Son tanım ise programın daha çok özel konu alanı, ders, ya da içeriklerle ilgili olduğudur (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Yeung vd. (2012) araştırmacıların öğretim programını tanımlarken, kavramı farklı açılardan ele aldıklarını; bazı araştırmacıların programı okul derslerinin paydaşlara sunulması gereken hedef ve içerikler olarak, bazılarının programı öğretmenler için rehber niteliğinde hazırlanan eğitim planları olarak, bazılarının ise öğretim programını öğrencilerin bütün gerçek öğrenme deneyimleri olarak açıkladıklarını belirtmiştir.

2.3. PROGRAM TÜRLERİ

Bir alan olarak yer almaya başladığı tarihten bu yana program kavramı tanımlaması zor olan kavramlar arasında yer almıştır. Bunun sebebi ise farklı bakış açıları ve kullanım amaçlarına göre farklı anlamlar içermesidir (Glatthorn vd., 2018). Dolayısıyla alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından farklı program türü tanımlamaları ve sınıflamaları yapıldığı görülmektedir. Alanyazında adı geçen program türü tanımlamalarından bazıları şu şekildedir:

1. **Resmi Program:** Resmi program, uzmanlar tarafından tasarlanmış olan; hedeflerin, ders planlarının, konu ve bu konuların hangi sıra ile işleneceğinin, ders araç-gereçlerinin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının belirtildiği program türüdür (Posner, 2004). Ornstein ve Hunkins’e (2018) göre resmi program okulun hedefleri doğrultusunda ünite ve ders planlarında yer alan, öğrencilere okutulması gereken derslerdir.
2. **Uygulamadaki Program:** Resmi programdan farklı olarak ortaya çıkan bu program türü öğretmenlerin sınıf ortamında neyi öğrettikleri ve hangi uyarlamaları yaparak, nasıl öğrettikleri ile ilgilidir (Glatthorn vd., 2018).

3. **İhmal edilen Program:** Bu program türü öğrenci ya da toplum ihtiyaçlarına uygun olmadığı için programa dahil edilmeyen veya dahil edilse de öğretmen uygulamaları ya da öğrencilerin kişisel tercihleri nedeniyle ihmal edilen içeriği kapsamaktadır (Assemi & Sheikhzade, 2013). Araştırmalarında ihmal edilen programın üç türünü (karar vericiler, müdür veya öğretmenler ve öğrenciler tarafından ihmal edilen) ele alan Orhan ve Acar (2018); ihmal edilen programın ulusal alanyazında çok fazla yer tutmadığını fakat eğitimin planlanmasında ihmal edilen program dahilindeki içerik ya da konuların göz ardı edilme nedenlerinin araştırılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.
4. **Örtük Program:** Resmi programda açık olarak yer verilmeyen fakat öğrenci davranışlarını ve yaşantılarını etkileyen, daha çok toplumsal normları ya da değerleri içeren program türüdür. Öğrencilerin birbirleriyle ya da öğretmenleriyle etkileşimleri bu programın oluşmasında etkilidir (Ornstein ve Hunkins, 2018; Posner, 2004).
5. **Test Edilen Program:** Bu program türü öğretmenlerin hazırlayıp uyguladığı sınavlar, yerel sınavlar ya da devlet tarafından uygulanan sınavlar kapsamında öğretilen içerik ya da konuları içermektedir (Glatthorn vd., 2018).
6. **Desteklenen Program:** Desteklenen program, programa destek verilmesi ve programın yürütülmesi için ayrılan kaynakları içeren program türüdür. Glatthorn ve diğerleri (2018) burada önemli olan dört kaynaktan bahsetmişlerdir. Bunlar; belirli bir eğitim kademesinde belirli bir derse ayrılan süre, bir öğretmenin belirli bir dersin programı kapsamında ünitelere ayırdığı süre, ihtiyaca göre öğretmen ve personel ayarlamaları ve eğitim için gerekli ders kitabı ve diğer materyalleri kapsamaktadır.
7. **Önerilen Program:** Bu program türü, bilim adamları, mesleki kuruluşlar, reform komisyonları, politikacılar ya da devlet tarafından tavsiye edilen program olarak açıklanmaktadır (Glatthorn vd., 2018).
8. **Ekstra Program:** Destekleyici eğitim programı olarak tanımlanan bu program türü resmi programda yer almayan, daha çok öğrencilerin gönüllü olarak edindikleri ve ilgi ve isteklerine yönelik oluşan yaşantıları içermektedir (Demirel, 2020; Sönmez ve Alacapınar, 2015).
9. **Öğrenilen Program:** Öğrenilen program türü okul deneyimleri sonucunda öğrencilerde oluşan davranış, değer yargıları ve algılar ile ilgili tüm değişiklikleri kapsamaktadır. Burada bahsedilen değişiklikler sadece

amaçlanan program sonucu değil, ayrıca örtük program yoluyla da oluşabilecek değişiklikleri kapsamaktadır (Glatthorn vd., 2018).

10. Karşıt Yetişek: Bu program türü resmi programın yetiştirmeyi hedeflediği kişi tipinin tam olarak tersini yetiştirmeyi hedeflemektedir. Örtük program ile ayrılan yönleri ise örtük programın hedeflemeden bireylerde değişikliğe yol açması söz konusu olurken, karşıt yetişek direk olarak hedeflenenin tam aksine bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Sönmez, 2015).

Alanyazın incelendiğinde bu program türlerinin bazı araştırmacılar tarafından yapılan farklı sınıflamalar içinde yer aldığı görülmektedir. Bu sınıflamalardan biri Eisner (1985) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama içerisinde açık program, dolaylı program, örtük program ve ihmal edilen program olmak üzere dört program türü yer almaktadır (Eisner, 1985, akt. Ornstein ve Hunkins, 2018).

Eisner (1985) ile benzer bir sınıflama yapan Posner (2004) ise “açık program” yerine “resmi program”, “dolaylı program” yerine “uygulamadaki program” ifadelerini kullanmıştır. İhmal edilen program ve örtük program her iki sınıflamada da yer almıştır. Eisner’den (1985) farklı olarak Posner (2004), gönüllülük esası ile okul dışında yapılmak üzere planlanmış faaliyetleri içeren ekstra programı da sınıflamasına dahil ederek toplamda beş program türüne yer vermiştir.

Alanyazında yer alan başka bir program sınıflaması da Glatthorn vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama içerisinde ise yazılı program, desteklenen program, öğretilen program, test edilen program, önerilen program, öğrenilen program ve örtük program olmak üzere yedi program türü yer almaktadır. Bu yedi program türünden dört tanesi (yazılı, desteklenen, öğretilen ve test edilen) amaçlanan program kapsamında ele alınmaktadır (Glatthorn vd., 2018).

Eğitim programı yerine “yetişek” ifadesini kullanan Sönmez (2015) dört program türü olduğunu belirtmiştir. Bunlar; resmi yetişek, örtük yetişek, karşıt yetişek ve ek yetişektir. Demirel (2020) ise program sınıflamasında; resmi eğitim programı, işevuruk eğitim programı, örtük eğitim programı, öğretisiz eğitim programı ve destekleyici eğitim programı olmak üzere beş farklı program türüne yer vermiştir.

Program türleri incelendiğinde uygulanması gereken resmi bir öğretim programının yanı sıra farklı programların da olduğu görülmektedir. Bu programlar arasından öğretmenlerin resmi programdan farklı olarak kendi uyarlamalarını yansıttıkları uygulamadaki program ve öğretmenler ya da karar vericiler tarafından

bazı nedenlerle ihmal edilen programın öğretim programına bağlılık ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Uygulamadaki programın resmi programdan farklılaşmasının nedenini ve ihmal edilen kısımlarının niçin ihmal edildiğini programa bağlılık kavramı ile açıklamak mümkün gözükmemektedir.

2.4. ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK VE ÖNEMİ

Tüm çağdaş dünya ülkeleri gibi Türkiye’de de çok sayıda eğitsel reformlar gerçekleştirilmiştir. Yenilikçi teknolojik gelişmelerin sınıflara aktarılması, okullaşma oranlarının fazlaştırılması gibi yapılan veya yapılmaya çalışılan yeniliklerin hepsi eğitsel reform kategorisine girmektedir. Öğretim programlarında yapılan düzeltme ve yenilik çalışmaları da bu reform hareketlerinin önemli alanlarından biri olarak görülmektedir. Öğretim programlarında yapılan yeniliklerin amacı, öğrencilerin çağdaş dünya koşullarına ayak uydurabilmeleri ve bu koşullara uygun yetişebilmeleri için gerekli bilgi ve beceri aktarımını sağlamaktır (MEB, 2005). Fakat öğretim programlarında yapılan yeniliklerin sonuçları sağlıklı bir şekilde açıklanamamakta; genellikle eski programlar göz ardı edilip yeni programlar için tasarım çalışmaları yapılmaktadır. Öğretim programlarının başarı düzeylerini açıklamanın en önemli yollarından biri öğretim programına bağlılık kavramının çalışılması ve incelenmesidir (Dusenbury vd., 2003).

Özellikle eğitim (Remillard, 2005; Songer ve Gotwals, 2005; Vartuli ve Rohs, 2009) ve sağlık alanlarında (Backer, 2002; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003) olmak üzere, öğretim programına bağlılık 1970’li yıllardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde dikkat çeken bir kavram olmuştur. Konu hakkında yürütülen bazı araştırmalarda öğretim programına bağlılık ölçütleri (Mowbray vd., 2003) ve kavramı oluşturan bileşenler (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003) ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda öğretim programına bağlılık kavramının çerçevesi, programı uygulama aşamasında yaşanan problemler açıklanmakta ve öğretim programına bağlılık kavramının bir programın ne derece etkili olduğunu belirlemede temel etken olarak düşünüldüğü belirtilmektedir. Bunlara ek olarak programa bağlılık üzerinde etkili olan unsurlar belirlenip bu unsurlara dikkat edildiği sürece öğretim programına bağlılığın ve programın etkisinin yüksek bir oranda arttırılabileceği üzerinde durulmaktadır (Dusenbury vd., 2003; Roehrig vd., 2007).

Öğretim programına bağlılık kavramı, programın hedeflenen şeklinin eğitim ortamlarında ne derece uygulandığı ya da planlanan şekli ile, gerçekte uygulanan şeklinin birbiri ile tutarlı olması (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014); uzman kişiler tarafından tasarısı yapılmış programın, uygulama aşamasında ne derece aslına sadık kalınarak uygulandığı (Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2004) şeklinde tanımlanmıştır. Bu nedenle programların etkililiği ölçülürken programa bağlılık hakkında yapılan araştırmalar oldukça önemli rol oynamaktadır. Tasarlanan bir programın, uygulamada aslına göre uygulanmaması, programın değerlendirme aşamasında da problemlere yol açmaktadır. Başka bir deyişle planlanan şekli ile yürütülmeyen bir programın uygulama süreçlerinden toplanan veriler aslına uygun olmadığı için, programı değerlendirme adına yararsız olacaktır (Bay vd., 2017). Bu nedenle öğretmenlerin programlara bağlılığının ölçülmesi, programın yazılı olan şeklinin gerçek ortamlardaki şekli ile benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması adına önemlidir. Bağlılık araştırmaları programların sahada uygulanma düzeyleri, uygulamada karşılaşılan problemler ya da bağlı kalıp kalmama nedenleri ile ilgili de önemli bulgular ortaya çıkarmaktadır. Bu sayede programları geliştiren ya da değerlendiren uzmanlar programla ilgili sorunların nereden kaynaklandığını daha rahat anlayabilmekte ve ona göre çözüm üretebilmektedir.

Öğretim programları üzerinde yapılan değişikliklerin nasıl bir etki yarattığı ya da bu değişiklik ve yeniliklerin sonuçlarının neler olduğu açık bir şekilde tespit edilememektedir. Bunun sonucunda da genellikle eski programın uygulanmasına son verilip yeni program hazırlama çalışmalarına girilmektedir. Yeni program tasarımına geçmeden ya da mevcut programda yenilikler yapmadan öğretim programının başarılı ya da başarısız olma durumunu bazı yollarla açıklanabilmektedir. Bu yollardan önemli bir tanesi de ‘öğretim programına bağlılık’ kavramıdır (Dusenbury vd., 2003). Alanyazında bu konuda yürütülmüş çalışmalar uzman kişilerce geliştirilen resmi program ile eğitim koşullarında veya sınıf ortamında uygulanan program arasında farkların olduğunu açığa çıkarmaktadır. Öğretim programına bağlılık kavramı yoluyla, yapılan yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma nedenleri açığa çıkarılabilir ve yapılan değişikliklerin sonuçları daha detaylı bir şekilde ortaya konabilir. Bu nedenle öğretim programına bağlılık kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmış, tanımlanıp açıklanması ve üzerinde çalışmalar yürütülmesi gereken bir kavram olarak alanyazında yer almıştır (Burul, 2018).

2.5. ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIĞIN ÖLÇÜLMESİ

Alanyazın incelendiğinde programa bağlılığın ölçülmesi genellikle beş boyutu kapsamaktadır (Burul, 2018; Bümen vd.,2014; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003): uyma (programı oluşturan öğelerin programda önerildiği şekilde yerine getirilip getirilmediği), doz/süre (programda yer alan uygulamaların süresi, hangi sıklıkla ve kaç kez uygulandığı), uygulamanın kalitesi (doğrudan içerik ile ilgili olmayan, programı uygulamaya koyanların uygulama tercihleri gibi özellikler), katılımcıların tepkileri (program katılımcılarının programda yer alan etkinliklere ilgi duyma ve katılma düzeyleri) ve program farklılıkları (yeni programın öncekilerden farklı olan, kendine has özellikleri).

1) Uyma: Programın tüm içeriğinin (program öğeleri, etkinlikler, araç gereçler, materyaller vb.) etkili bir şekilde süreç içinde kullanılması ve uygulamalara yansıtılmasıdır. Bu boyut programı oluşturan öğelerin belirtilen kriterler çerçevesinde uygulamaya konulma derecesi ya da yapılan etkinliklerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin programda belirtilen şekli ile uyumu olarak ele alınmaktadır (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003).

2) Doz/Süre: Programın uygulanma sıklığı, sayısı veya süresidir. Program modelinin öngördüğü oturum sayıları ve sıklıkları, katılan kişi sayıları ve bu kişilerin katılım oranları ile programın süresi programın dozunu oluşturmaktadır (Dane ve Schneider, 1998).

3) Uygulamanın Kalitesi: Bu boyut öğretim programında yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanma şekli ile ilgilidir (Bümen vd. 2014). Dane ve Schneider (1998) bu boyutun doğrudan program içeriğinin önerildiği gibi uygulanması ile ilgili olmadığını, daha çok uygulayıcıların hevesli olması, öğreticilerin hazırlıklı olması ve programa karşı tutumları gibi niteliksel yönleri içeren bir ölçüt olduğunu belirtmişlerdir.

4) Katılımcıların Tepkileri: Program dâhilindeki katılımcıların yeni programa bakış açıları (Bümen vd. 2014), uygulamalara nasıl dahil edildikleri ve programın bu katılımcıların dikkatini ne derece çektiği ile ilgilidir (Gelmez Burakgazi, 2019). Katılımcıların program oturumlarına verdikleri tepkileri (istekli oluş ya da katılım düzeyleri gibi) içeren bir ölçüt olarak bahsedilmektedir (Dane ve Schneider, 1998).

5) Program Farklılıkları: Yeni öğretim programının önceki öğretim programlarından ayrıldığı noktalar, programı diğer programlardan farklı kılan kendine has özellikleridir. Bunlar yeni programda yer verilen yaklaşım, yöntem ve teknikler, beceri vb. olarak örneklendirilebilir (Bümen vd., 2014). Dane ve Scheneider (1998) öğretim programına bağlılığın etkili bir biçimde ölçülebilmesi için yukarıda yer verilen beş boyutun tamamının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Mihalic (2004) ise programların uygulanması ya da programa bağlılık ile ilgili yürütülen çalışmalarda uyma ve süre boyutları daha çok tercih edilirken diğer boyutların çalışmalarda pek yer almadığını vurgulamıştır.

Yukarıda adı geçen beş ölçüte ek olarak Durlak ve DuPre (2008) üç ölçüt daha eklemiştir. Bunlar; deneysel araştırmalarda kontrol/ karşılaştırma gruplarının takip edilmesi (grup üyelerinin aldığı hizmetin miktarı ve niteliği ile ilgili açıklamalar), programa ulaşma (katılımcıların programa ne düzeyde katıldığı ve temsil edebilirlikleri ile ilgili bilgiler), uyarlama (programın uygulamaya konulması esnasında uğradığı değişiklikler) olarak sıralanmıştır.

Burul (2018), bu araştırmada da veri toplama aracı olarak kullanılmış olan öğretim programına bağlılık ölçeğini geliştirme aşamasında öncelikle alanyazında adı geçen ölçeklerin (Lynch, 2007; Vartuli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) incelendiğini, bu ölçeklerin genellikle bu beş boyutu içerdiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin programların uygulanmasına yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimleri ya da görevleri sırasında aldıkları hizmetiçi eğitimleri kapsayan “öğretmen eğitimi” ve okullarda yapılan program uygulamaları ile ilgili etkinlikleri ya da öğretmenler arasında programa yönelik tecrübelerin paylaşımı gibi durumları içeren “okul iklimi” boyutlarının da bağlılık kavramı ile ilişkili olduğunu ve bu sebeple bu iki boyutun ölçeğe dahil edildiğini vurgulamıştır (Burul, 2018).

2.6. PROGRAMA BAĞLILIK ÜZERİNDE ETKİLİ OLAN ETKENLER

Bir programın etkili olması uygulamanın kaliteli olması ile bağlantılıdır ve programın başarıya ulaşması için kaliteli bir program uygulamasına engel olan ya da kaliteyi artıran etkenlerin belirlenip program üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduklarının anlaşılması oldukça önemlidir (Mihalic, 2004). Bir programın uygulanmasında veya uygulamayı oluşturan temel bileşenlerde bağlılık düzeyinin yüksek olarak gözlenmesinin kolay olmadığını vurgulayan Carroll vd. (2007) bu süreç

içerisinde farklı etkenlerin programa ya da uygulamaya olan bağlılık düzeyi üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Programa bağlılık üzerinde etkili olan etkenler ile ilgili kapsamlı bir alanyazın oluşmamış olsa da araştırmacılar tarafından programa bağlılık üzerinde etkili olabilecek etkenlerin açığa çıkarılması için çalışmalar yürütülmektedir (Dusenbury vd. 2003).

Programa bağlılık kavramı ile ilgili kavramsal bir çerçeve ortaya koyan Carroll vd. (2007) programa bağlılık üzerinde etkili olan etkenleri arabulucular olarak adlandırmışlardır. Buna benzer olarak Hasson (2010) da sağlık ve bakım alanında kullanılmakta olan uygulamalarda programa bağlılığı sistematik olarak ele alırken benzer etkenler üzerinde durmuştur. Bu etkenler (arabulucular) aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Carroll vd., 2007; Hasson, 2010):

1)Uygulamanın/Müdahalenin Karmaşıklığı: Bir uygulamanın basit, karmaşık, detaylı veya belirsiz olma durumuyla ilgilidir. Sınırları belli olmayan uygulamaların; açık ve sınırları belirli olan uygulamalara göre daha az bağlılıkla uygulanma ihtimalinin söz konusu olabileceği vurgulanmaktadır.

2) Kolaylaştırıcı Stratejiler: Bu stratejiler arasında hazırlık kılavuzları, kılavuz kitaplar, yönergeler, eğitim, gözlem ve uygulamanın gerçekleşme sürecindeki geribildirimler yer almaktadır. Bu stratejilerin uygulama süreci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin neler olduğunun henüz tam olarak belirlenmemiş olsa da programa bağlılık çalışmalarında üzerinde durulması gereken faktörlerden birisi olarak dikkate alınması gerekmektedir.

3)Uygulamanın Kalitesi: Bir uygulamanın tasarlandığı şekilde uygulanıp başarıya ulaşabilmesi için tercih edilen içerik ve seçilen yöntem, teknikler uygulamanın kalitesi ile ilgilidir. Bir uygulamanın sunumunda uygun olmayan içerik ya da sunuş yollarının kullanılması bu uygulamanın planlandığı şekilde gerçekleştirilmesine ve başarıya ulaşma derecesine etki edebilir.

4) Katılımcı Tepkileri: Bir uygulamanın katılımcıları bu uygulamanın kendileri için uygun ya da gerekli olmadığını düşünmeleri durumunda uygulamaya dahil olmakta isteksiz olabilirler. Katılımcıların isteksiz olması ise programın planlandığı şekilde uygulanmasına engel olabilmekte ve sonuç olarak başarısızlıkla sonuçlanan ya da düşük bağlılık ile uygulanan bir programa dönüşmesine yol açabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde gerek sağlık alanında (Dusenbury ve Falco, 1995) gerekse eğitim alanında bazı araştırmacılar tarafından (Dusenbury vd., 2003; Fullan, 1985) öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olduğu düşünülen etkenler üzerinde durulduğu görülmektedir. Dusenbury vd. (2003) öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan şu dört etken üzerinde durmuşlardır:

1) Öğretmen Eğitimi: Programı uygulamada ya da programa bağlılık konusunda öğretmen eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmaların programa bağlılıkta öğretmen eğitiminin etkilerine ilişkin sonuçlar içerdiği görülmektedir. Örneğin Pence vd. (2008) kontrol ve deney grubu öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında deney grubu öğretmenlerinin katıldığı çalıştaylar sonucunda dil geliştirme tekniklerini kontrol grubu öğretmenlerinden daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmen eğitimlerinin bir programı daha etkili uygulama noktasında önemli olduğu vurgulanabilir. Aslan ve Erden (2020) ise araştırmaları sonucunda uygulamanın kalitesi boyutunda lisans mezunu ile yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenler arasında, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonucu da öğretmenlerin daha kaliteli uygulamalar yapmalarının aldıkları eğitimler ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin gerek hizmet öncesi dönemde gerekse hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretim programının nasıl uygulamaya konulacağı hakkında detaylı eğitimlere alınmaları oldukça önemlidir.

2) Program Özellikleri: Bümen vd. (2014) programa bağlılığı etkileyen etkenler arsında programa ait bazı özelliklerin yer aldığını belirtmişlerdir. Örneğin bir programın sade ve anlaşılır olması bağlılık düzeyini artırırken, anlaşılması zor ve karmaşık olması da bağlılık düzeyini düşürebilmektedir. Buna ek olarak, programın yeterli olup olmadığı, uygulayıcılar tarafından inançla uygulanıp uygulanmadığı ya da programın destekçilerinin hangi kurum ve kuruluşlar olduğu bağlılık üzerinde etkili olabilmektedir. Dusenbury vd. (2003) de basit şekilde tasarlanmış uygulamalar içeren programlara bağlılık düzeyinin yüksek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

3) Öğretmen Özellikleri: Öğretmenlerin programa bağlı kalmadan yaptığı uygulamalar neticesinde öğrencilerin bir üst sınıfa hangi kazanımlarla geçtiğine karar vermek zorlaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin programa bağlılığını destekleyen ya

da bağlı kalmalarını engelleyen etkenlerin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Nevenglosky, 2018). Öğretmenlerin sahip oldukları farklı özellikler, yeniliklere karşı tutum ve inançları, programlara bakış açıları, onların bir programı ne derecede benimseyip, o programa hangi düzeyde bağlılık gösterdikleri üzerinde etkili olmaktadır (Bümen vd., 2014). Ayrıca öğretmenlerin programı yeterince tanımaları ve uygulamaların ne şekilde yapılacağını bilmeleri de bağlılık düzeylerine etki etmektedir (Dusenbury vd., 2003).

4) Kurumsal Özellikler: Yeni bir öğretim programı uygulandığı kurum üzerinde etkili olabileceği gibi kurum da yeni öğretim programının uygulanmasını etkileyebilmektedir. Yeniliklere açık olan bir kurumda programın uygulamaya konulması daha kolay gerçekleşebilmektedir. Programa bağlılığı etkileyen kurumsal özelliklerden bazıları; öğretmenlerin sahip olduğu iletişim ve özyeterlik becerileri, yönetimin verdiği destek, kurumun problem çözme becerileri, liderlik özellikleri, yeni programı uygulamaya hazır oluşu ve personelin moral ve motivasyon düzeyini yüksek tutmaktır (Bümen vd., 2014). Burns (2016) araştırması sonucunda eğitim yöneticilerinin öğretmenleri mesleki gelişim ve zaman gibi kaynaklar açısından desteklemede istekli olmaları gerektiğini belirtmiştir. Yönetim tarafından sınıfta yeni yöntemler deneyimleyip öğrenme fırsatı sunulmayan öğretmenlerin kendini geliştirmelerini beklemek mümkün değildir. Dolayısıyla değişim söz konusu olduğunda gerekirse risk alarak değişimi destekleyen ve öğretmenlere gerekli desteği veren yönetimler olmadığı sürece öğretmenlerin programı başarılı bir şekilde uygulamaları mümkün görünmemektedir.

Öğretim programına bağlılığı etkileyen ve yukarıda bahsedilen dört etkenin (öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler) Türkiye’de de geçerli olduğunu belirten Bümen vd. (2014), bunlara ek olarak Türkiye’de bölgesel-sosyal-ekonomik ve kültürel özellikler, merkeziyetçi anlayışa dayalı eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özelliklerinin de öğretim programına bağlılığı etkilediğini vurgulamışlardır:

a) Bölgesel-Sosyal-Ekonomik-Kültürel Özellikler: Bümen vd. (2014) okulların yer aldığı bölgelerin, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların, uluslararası alanyazında çok bahsedilmeyen fakat programa bağlılık üzerinde Türkiye için önemli bir etkiye sahip olan etkenler arasında bulunduğunu belirtmişlerdir. Aslan ve Erden

(2020) araştırmaları neticesinde öğretmenlerin programa bağlılıklarında görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık olmasa da ölçeğin bazı alt boyutlarında köyde görev yapan öğretmenlerinin ortalama puanlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bümen vd.'nin (2014) de belirttiği gibi okullar arasındaki bölgesel, ekonomik ve kültürel şartların ya da okulların sahip olduğu fiziki donanım ve olanakların programın etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rolü vardır.

b) Merkeziyetçi Eğitim Sistemi: Akpınar ve Aydın (2007) araştırmalarında Türkiye’de 2004 yılında yapılan yapılandırmacı eğitim reformunu diğer ölkelerin reformları ile karşılaştırarak benzer ve farklı yönleri üzerinde durmuşlardır. Araştırma bulguları eğitim reformunda esnek program anlayışı, öğrenci merkezli eğitim ya da yapılandırmacı anlayış açılarından diğer ölkeler ile paralel olursa da reformun eğitim yönetimi noktasında diğer ölkelerden farklılaştığını, ölkemizde esnek bir yönetim anlayışı yerine merkeziyetçi eğitim sisteminin devam ettiğini göstermektedir. Bümen vd. (2014) ölkemizde merkeziyetçi sisteme göre hazırlanan ve uygulanan öğretim programlarının bağlılık üzerine hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğundan bahsetmişlerdir. Ulusal düzeyde uygulanan bir öğretim programının bağlılık düzeyini artırabileceği ancak bölgelere, ekonomik düzeye, sosyal ve kültürel şartlara ya da okulların olanaklarına bağlı olarak ortaya çıkabilecek farklılıkların programa bağlılığı olumsuz yönde etkileyebileceği de düşünölmektedir. Bümen vd. (2014) okulların bulundukları bölgenin şartlarına göre okul ihtiyaçları temel alınarak hazırlanabilecek programların ise uygulanabilir olup olmadığının da araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

c) Geleceği Belirleyici Sınavlar: Uluslararası alanyazından farklı olarak ölkemizde programa bağlılığı etkileyen etkenler arasında öğrencilerin üst kademelere geçişte girmek durumunda oldukları merkezi sınavlar da yer almaktadır (Bümen vd., 2014). Merkezi sınavların içeriği okullarda uygulanan programlara da yansımakta ve dolayısıyla öğretmenlerin uygulamalarına da yön vermektedir. Örneğin merkezi sınavlarda ölçölmeyen resim, müzik ya da beden eğitimi gibi dersler öğrenci, veli ya da diğer paydaşlar tarafından göz ardı edilebilirken, sınav içeriğinde yer alan dersler daha çok önemslenmektedir ve bu durum da öğretmenlerin programa bağlılığını etkilemektedir. . Gürbüz (2020) müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını konu alan araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Yapılan göröşmelerde öğretmenler 8. ve 12. sınıf gibi sınav sınıflarında müzik dersi programını

uygulayamadıklarını, bunun yerine derslerinde test çözümü ya da deneme sınavı uygulamalarının yapıldığını belirtmişler ve bu konuda okul yönetimi tarafından kendilerine baskı uygulandığını da vurgulamışlardır.

d) Öğrenci Özellikleri: Bümen vd. (2014) ülkemizde bir öğretim programının tüm sınıflarda aynı şekilde uygulanmasının mümkün olmadığını, bunun sebeplerinden birinin de öğrenci özelliklerine bağlı olarak öğrenci başarı durumu farklılıkları ve öğrenme düzeyindeki farklılıklar olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenci özellikleri etkenine araştırmasında yer veren Arslan Çelik (2020) de araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin öğretim programını uygularken öğrencilerin tepkilerine göre bazı içerik, etkinlik ya da uygulamalarda değişikliğe gittiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerinde olmaları, ilgi ve tutumları, öğrenme hızları bakımından farklılık göstermeleri, öğretmenlerin bu özellikteki sınıflarda öğretim programına bağlı kalarak program kazanımlarını tamamlamalarında problemler yaşamaları da aynı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır (Arslan Çelik, 2020). Ç. Gürbüz (2020) de araştırmasında müzik öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler arasında öğrencilerin müzik dersine karşı ilgilerinin ve yetenek düzeylerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programa kısmen bağlı kalabilmelerinin nedenleri arasında programın öğrenci seviyesinin üzerinde olmasının da yer aldığını vurgulamıştır. Bümen vd. (2014) bu duruma çözüm olarak programların uygulanma aşamasında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, başarı durumları ve öğrenme düzeyindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak programlarda böyle durumlarda ne tür değişikliklere gidilebileceği ya da ne şekilde esneklik sağlanabileceği konularının daha ayrıntılı bir şekilde açıklanarak öğretmenlere yol göstermenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

2.7. PROGRAMA BAĞLILIK İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim programına bağlılık konusu hakkında yürütülmüş ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalara yer verilerek, konunun alanyazındaki durumunun anlaşılmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

2.7.1. Programa Bağlılık İle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar

Ülkemizde öğretim programına bağlılık kavramını ilk kez kullanan Bümen vd. (2014) araştırmalarında öncelikle öğretim programına bağlılık ve bağlılığın önemi kavramlarını açıklamışlar, daha sonra kavramın tarihçesi, programa bağlılığın

ölçülmesi hakkında bilgi vererek, program değişikliklerinin benimsenmesinin önemli olduğunu vurgulamışlar ve programa bağlılık ile ilgili Türkiye'deki araştırmaların durumuna yer vermişlerdir. Araştırmacıların bir diğer amacı da programa bağlılık üzerinde etkisi olan unsurları belirlemek olmuştur. Çalışma doküman incelemesi olarak yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan unsurlar içinde öne çıkanların öğretmen ve öğrenci özelliklerinden kaynaklanan unsurlar, merkezden yönetilen eğitim sistemi, bu sistemin getirdiği merkezi sınavlar, programdan kaynaklanan unsurlar, öğretmenlerin aldığı eğitimler ve bölgesel, kültürel vb. farklılıklardan kaynaklanan unsurlar olarak sıralanmıştır. Araştırmada önemli bulgularından biri ise öğretmenlerin evrak üzerinde gösterdikleri ile gerçekte olan işleyiş arasında oluşan farklılıklardır.

Dikbayır ve Bümen (2016) araştırmalarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programını programa bağlılığın alt boyutları olan uyma ve katılımcı tepkileri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel bir araştırma tasarlayan araştırmacılar çoklu durum desenini kullanmışlardır. Çalışma grubu farklı lise türlerinde matematik dersine giren üç öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmış olup, analiz aşamasında betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin programa bağlılıkları üzerinde öğrenciye, kuruma, öğretmen ve program özelliklerine ve merkezîyetçi eğitim sistemine bağlı etkenlerin etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilere sorulan sorular arasında kazanımlara uygun olmayan soruların da olduğu, günlük hayat ile matematik arasında bir bağlantı kurmakta zorluk çekildiği, performans, proje ödevi ya da akran değerlendirmesi gibi ölçme araçlarının etkili şekilde kullanılmadığı, araç gereç konusunda sınıflarda eksiklikler olduğu bulguları da elde edilmiştir.

Bay vd. (2017) araştırmalarında ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma olgubilim olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Gaziantep ilinin merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 104 öğretmen oluşturmuştur. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen programa bağlılığa etki eden faktörlerin içinde önceki araştırmalarda da

ulaşılanlar olduğu gibi (okul, öğretmen, program, eğitim sistemi) farklı olarak ulaşılan faktörlerin (okul-çevre, kaynak materyal, konu, okul yönetimi) de olduğu keşfedilmiştir.

Burul (2018) araştırmasında öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenine göre tasarladığı araştırmasında kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle seçilmiş 319 ilköğretim ve ortaokul öğretmeninden veri toplamıştır. Veriler bu araştırma kapsamında hazırlanan öğretim programına bağlılık ölçeği ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ölçeği yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları tercih ettiklerini, öğretmenlerin genel olarak öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu, alt boyutlardan uyma düzeyinde bağlılığın düşük düzeyde olduğunu, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem yılının programa bağlılıkta anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ancak okul iklimi alt boyutunda öğretmenlerin çalıştığı kademenin programa bağlılıkta ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca korelasyon analizi sonuçlarına göre öğrenci merkezli ve konu merkezli tasarımlar ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Baş ve Şentürk (2019) “Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğretim Programına Bağlılık: İlişkisel Bir Araştırma” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamışlardır. Nicel bir araştırma tasarlayıp ilişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Niğde ilinde görev yapan 215 lise öğretmeni katılımcıdan ölçekler yoluyla toplanan veriler Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ve öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile programa bağlılık arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı öğretim programına bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olmazken, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı programa bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Baykal (2019) araştırmasında Yeditepe Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademisyenlerin programa bağlılık hakkındaki görüşlerini almak amacıyla 120 akademisyenden anket yoluyla veri toplamıştır. Ankette öğretim programları ve ders programlarına bağlılık ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Araştırmacı geliştirdiği anket yoluyla ulaştığı sonuçların alanyazın taraması yoluyla ulaştığı bulgular ile paralel olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyelerinin programa en yüksek düzeyde bağlı oldukları öğeler hedef ve değerlendirme olarak tespit edilmiştir. Devamında ise içerik ve eğitim durumları yer almaktadır. Tüm öğeler genelinde ise programa bağlılığın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Karadağ Çaydaşı (2019) nicel bir araştırma yürüterek, ilişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin değer eğitime ilişkin görüşlerini ve öğretim programına bağlılıklarını incelemiş, bu iki durum arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymuştur. Araştırmacı araştırma evreni içerisinde basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 312 sınıf öğretmeninden ölçekler yoluyla veri toplamıştır. SPSS paket programı ile yapılan parametrik testler sonucunda; değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler ölçeğinde cinsiyete göre, kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; değer öğretiminde ailenin rolüne ilişkin görüşler ölçeğinde diğer bir anlamlı farklılığın ise mesleki hizmet süresi değişkeninde ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Değer öğretiminde okulda değerler ölçeğinde ise mesleki hizmet süresi değişkeninde de 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Değer öğretimi ve öğretim programına bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan korelasyon analizine göre iki kavram arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Arslan Çelik (2020) “Ortaokul Düzeyi İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında 7. sınıf düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerini ve bağlılıklarına etki eden unsurları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinin bir deseni olan iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasını tercih etmiştir. Çalışma grubundaki on İngilizce öğretmeni ile on dört haftalık bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formları ve doküman analizi yoluyla elde edilmiş, analiz yöntemi olarak ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler arasında programa bağlılık konusunda farklılıklar bulunduğu, bu farklılıklara yol açan unsurlar

arasında ise program öğelerinin ve öğretmenlerin özelliklerinin, öğrenci sayıları, öğrenci tepkileri ya da seviyeleri, okulların fiziki koşulları ya da ders materyalleri olduğu vurgulanmıştır.

Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini ve cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, görev yapılan yerleşim yeri ve branş değişkenlerinin programa bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 356 ortaokul öğretmeninden oluşmuştur. Ölçek yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yeri değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, eğitim düzeyi değişkeninin uygulamanın kalitesi alt boyutunda lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu, branş değişkenine göre de ölçek toplam puanında fen bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Can (2020) yüksek lisans tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve öğretim programına bağlılıklarını farklı değişkenler açısından inceleyip, aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 300 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, LSD testi, Tukey testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Pearson korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlı olduklarını, ilerlemecilik eğitim inancının öğretmenler tarafından en çok benimsenen inanç olduğu, esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarının kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği, cinsiyet değişkeninin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, ders verilen sınıf düzeyi, kıdem ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerinin eğitim anlayışları ya da öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermiştir. Korelasyon analizi ise ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasında

daha yüksek düzeyde, yeniden kurmacılık eğitim anlayışı ile orta düzeyde ve esasicilik eğitim anlayışı ile de düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ç. Gürbüz (2020) araştırmasında müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini tespit etmeyi ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılık hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem olarak tasarlanmış araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 165 müzik öğretmeni oluşturmuştur ve ölçek yoluyla nicel veriler toplanmıştır. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 20 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılan bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizleri ile, nitel veriler ise betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Görüşmeler sonucu toplanan nitel veriler ise müzik dersi saati, okulların fiziki yapıları, merkezi sınavlar ve öğrenci kaynaklı ilgi, motivasyon azlığı gibi sebeplerin programa bağlılığı oldukça etkilediğini göstermiştir. Bunlar dışında programa bağlılığı etkileyen diğer etkenler arasında bölgesel farklılıklar, kılavuz kitap eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler arası bireysel farklılıklar, öğrencilerin ve okul yönetimlerinin derse ilgisizliği gibi etkenlere yer verilmiştir.

Kabaş (2020) “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları İle İlk Okuma Yazma Programına Bağlılıkları” isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemeyi, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını keşfetmeyi ve son olarak da öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılarak, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle 288 sınıf öğretmeninden iki ölçek yoluyla veri toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 ve LISREL 8.8 istatistik programları kullanılmıştır. Ortalama ve yüzde hesapları, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu, ikisi arasındaki ilişkinin ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. İlk okuma yazma

öğretimi öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Karakuyu ve Oğuz (2021) araştırmalarında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirleyip, programa bağlılıklarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülen araştırmada seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 239 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğretim programına yüksek düzeyde bağlı olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, görev yeri, haftalık ders saati, mezuniyet türü ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin bağlılık üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı; mesleki kıdem açısından kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışılan okul türüne göre ise ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre öğretim programına daha bağlı oldukları yönünde anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Ş. Gürbüz (2021) araştırmasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ve öğretim programına bağlılık durumlarını incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmada, Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde görev yapan 449 öğretmenden ölçekler yoluyla toplanan veriler, bağımsız örneklem T-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizler öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmazken, programa bağlılık düzeylerinde kadın öğretmenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında branşa göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir fakat program okuryazarlık düzeylerinde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı branşları en yüksek program okuryazarı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öğretim programına bağlılıkları farklılık oluşturmazken, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek düzeyde program okuryazarı olarak bulunmuştur. Kıdem değişkeni öğretim programına bağlılık düzeyinde, kıdem yılı arttıkça programa bağlılığın azaldığı bir sonuç gösterirken, program okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin

öğretim programı okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2021) araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma verileri Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 323 öğretmene uygulanan ölçekler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılık düzeylerini yüksek seviyede bulunmuştur. Cinsiyet, hizmet yılı ve mezuniyet değişkenleri öğretmenlerin program okuryazarlık ve programa bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, branş ve çalışılan kademe değişkenleri alt boyutlardan bazılarında ve öğretim programına bağlılığın genelinde anlamlı farklılık oluşturmıştır. Yapılan analizler program okuryazarlığının program yönelimleri ve programa bağlılık ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu ve program yönelimleri ve programa bağlılık arasında da aynı şekilde orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Program okuryazarlığının programa bağlılığı pozitif yönde anlamlı olarak %21 varyans açıklama oranıyla yordadığı, program yönelimlerinin ise pozitif yönde anlamlı olarak %27 varyans açıklama oranıyla programa bağlılığı yordadığı araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Süer ve Kınay (2022) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanarak yürüttükleri araştırmada öğretim programına bağlılık düzeyine etki edebilecek değişkenler olarak cinsiyet, eğitim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, görev yapılan yerleşim yeri ve mesleki kıdeme yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Diyarbakır ilindeki ilkokullarda görev yapan 516 sınıf öğretmeni tesadüfi olarak seçilmiş ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve Açık Uçlu Anket Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde JAMOVİ paket programı kullanılmış ve yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin analizinde Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Açık uçlu anket sorularına verilen cevapların analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara

göre sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyi yüksektir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde cinsiyet değişkeninin bayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa yol açtığı, eğitim düzeyi değişkeninin ise lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, çalışılan yerleşim yeri ve mesleki kıdem değişkenlerinin ise öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir.

2.7.2. Programa Bağlılık İle İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar

Pence vd. (2008) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin dil odaklı öğrenme programlarına bağlılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tesadüfi olarak yedi öğretmen deney ve yedi öğretmen de kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu öğretmenleri riskli grupların dil öğrenmesini geliştirmek amacıyla zenginleştirilmiş dil odaklı öğretim programını, kontrol grubu öğretmenleri ise mevcut programı uygulamışlar ve programa bağlılık bir yıl boyunca üç kez kontrol listesi yoluyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkinliklere öğretim süreçlerinden daha fazla bağlı oldukları, araştırma süresince dil odaklı öğretim programını kullanmalarına rağmen bağlılığın düşük olduğu ve daha çok uzman desteğine ihtiyaç duyuyor olabilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Azano vd. (2011) üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş bir dil sanatları programının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak programa bağlılık konusunda 55 öğretmenden gözlem ve görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel kısımda ise programın uygulandığı 1260 öğrencinin ön-test ve son-test sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler arasında öğretmenlerin hem kendilerine hem de öğrencilerine yönelik inanç ve beklentileri, uygulamaların gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan zaman, öğretmen özerkliği ve öğretmenlerin mesleki yeterlikleri yer almıştır. Ayrıca araştırma sonucunda başarı testi sonuçlarının öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile ilişkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Smith ve Strahine (2016) araştırmalarında öğretmenlerin bireysel eğitim programı uygulamalarına bağlılıklarını etkileyen etkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla sınıflarında bireysel eğitim programı uygulamaları

gereken öğrencileri olan 91 öğretmenden anket ve görüşmeler yoluyla veri toplamışlardır. Elde edilen nicel veriler Mann-Whitney U testi, nitel veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Nicel verilerin sonuçları, programı uygulamaya koyarken yüksek düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlere göre daha fazla beceri ve özgüvene sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca düşük düzey bağlılık grubundaki öğretmenlerin stres seviyesinin yüksek düzey bağlılık grubundakilerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri sonucunda öğretmenlerin program uygulamalarına bağlılıklarını etkileyen dört faktör belirlenmiştir. Bu faktörler, yönetsel destek, nitelikli eğitim, destekleyici materyaller ve öğrenci katılımıdır. Ayrıca bulgular arasında sınıf mevcudunun da uygulamayı zorlaştırdığı yer almıştır.

Nevenglosky (2018) doktora tez araştırmasında özel bir okulda yeni uygulanmaya başlanan fonetik programına bağlılık noktasında yaşanan problemleri ele alarak öğretmenlerin programa uymalarının önündeki engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir çalışma olarak, kaygı temelli benimseme modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri sekiz öğretmen ve iki yöneticiden anket, görüşme ve gözlem teknikleriyle toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan yeni programı uygularken karşılaştıkları engelleri açıklamaları istenmiş, gözlemler yoluyla ise programın hangi bileşenlerinin öğretmenler tarafından derslerine dahil edildiğinin ya da derslerinden çıkarıldığının anlaşılması amaçlanmıştır. Anketler ise yeni bir öğretim programını uygulamaya başlama noktasında endişe seviyelerini belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda yeni bir öğretim programını uygulamaya geçmeden önce uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin ek bilgiye ihtiyacının olduğu, kendilerini değişikliğe hazır hissetmeleri gerektiği ve bu değişimler için mesleki gelişim, akran iş birliği, program kaynaklarına erişimin önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlere yeni programlarla ilgili bilgilendirmeleri ve gerekli kaynakları sağlamalarının ve öğretim programına bağlılığı yükseltmek için öncelikle onların endişelerini gidermenin önemi vurgulanmıştır.

Johnson (2019) tez çalışmasında programlarda meydana gelen değişiklikleri ve bu değişikliklerin sınıf ortamlarını, öğretmenleri nasıl etkilediğini, programa bağlılık ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla üç tane beşinci sınıf öğretmeni ile görüşme ve sınıf gözlemleri yaparak nitel bir araştırma yapmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda; her üç öğretmenin de yazılı bir

programa bağı kalmanın kendilerini kısıtladığını, sınıfta kendileri gibi davranmadıklarını, derslerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yaptıklarında öğrenciler üzerinde daha olumlu etki bıraktıklarını ve öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak şekilde eğitim verdiklerinde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirttiği açığa çıkarılmıştır. Araştırmacı üç öğretmenden ikisinin programa daha sıkı bağı olduklarını, bunun yanında kendilerini kısıtlanmış hissettiklerini, diğer öğretmenin ise öğrenci ve bölgesel ihtiyaçları daha ön planda tutarak derslerini yürüttüğünü ve değişikliğe gittiğini fakat yine de programın gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırma ve programa bağı olma noktasında dikkatli olduğunu bulgusuna ulaşmıştır.

Girik Allo (2020) araştırmasında Endonezya'daki öğretmenlerin 2013 yılındaki ortaokul öğretim programına bağılıklarını beş boyut açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Toraja'da yaşayan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, uyma boyutu açısından öğretmenlerin programı istenildiği şekilde uygulamadıklarını ve programdaki yöntem ve teknikleri tam olarak takip etmediklerini göstermiştir. Süre boyutu açısından bakıldığında öğretmenlerin yeni bir programı uygulaması nedeniyle sürelerde değişiklik olduğu ve sürenin beklenenden daha uzun ya da daha kısa kullanıldığı görülmüştür. Uygulamanın kalitesi açısından sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin programı uygularken öğrencilerin duyuşsal gelişimini gözlemlemede zorlandıkları ve programın içeriğini verseler de öğrencileri duyuşsal yönden değerlendirmeyi ihmal ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı tepkileri boyutundaki bulgular öğrencilerin programın uygulanması sürecinde mutlu ve istekli olduklarını fakat öğretmenlerin bazı noktalarda tereddütlerinin olmasının öğrencilere de yansıdığını göstermiştir. Program farklılıkları boyutu ise öğretmenlerin yeni programa tam olarak uyum sağlayamayıp eski program ile karıştırdıklarını ve geleneksel yöntemlerle derslerini sürdürdüklerini göstermiştir.

Onurkan Aliusta ve Özder (2022) araştırmalarında yeni geliştirilmiş olan hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanma sürecini, uyma ve uygulamanın kalitesi boyutları kapsamında programa bağılılık açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar programa bağılılık üzerinde etkili olan faktörleri belirlemeyi de amaçlamışlardır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Kuzey Kıbrıs'taki devlete bağı ilkokullarda görev yapan ve ölçüt

örnekleme yöntemiyle seçilmiş 16 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları resmi program ve sınıfta uygulanan programlar arasında çok farklılık olduğunu ve programın düşük bağlılık ile uygulandığını göstermiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin geleneksel anlayışa göre rol üstlendiklerini ve öğrencilerin de genellikle sessiz kalıp notlar aldıklarını göstermiştir. Araştırma sonucunda bağlılığı etkileyen etkenler arasında yetersiz mesleki gelişim olanakları, öğretmen kitabı eksikliği, süre problemleri, yetersiz kaynaklar ve kalabalık sınıf mevcutlarının yer aldığı belirlenmiştir.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik ve etiğe ilişkin kısımlara ve yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem bir araştırmada hem nicel hem nitel verilerin farklı zamanlarda ya da aynı zamanda toplandığı ve bu verilerin harmanlanarak ya da ayrı ayrı raporlandığı bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Garret, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise karma yöntem araştırmasını, bir araştırma problemini daha detaylı ve farklı yönlerden ele alabilmek amacıyla pragmatist felsefe anlayışından yola çıkarak hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılması yoluyla yürütülen araştırma olarak tanımlamışlardır.

Creswell vd. (2003) karma yöntem kullanan araştırmacıların nitel ve nicel verilere eşit düzeyde ağırlık verebileceği gibi, nitel veriyi ya da nicel veriyi de öne çıkarabileceklerini belirtmişlerdir. Karma yöntem desenleri arasında nitel ve nicel yöntemlerin eşit olarak kullanıldığı çeşitleme deseni, nicel ya da nitel yöntemlerden birinin daha ağırlıklı olarak kullanıldığı gömülü desen, önce nicel verilerin daha sonra nitel verilerin toplandığı sıralı açıklayıcı desen ve önce nitel verilerin daha sonra nicel verilerin toplandığı sıralı keşfedici desen yer almaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada karma yöntem araştırma deseni türlerinden “sıralı açıklayıcı desen” tercih edilmiştir. Ocak (2019) bu desende nicel veriye öncelik verildiğini ve veri toplamanın önce nicel, sonra nitel olmak üzere sıra ile yapıldığını, nitel verilerin nicel verileri daha detaylı açıkladığı ve ayrıntılı veri elde edildiğini vurgulamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) bu desende nicel ve nitel verilerin farklı zamanlarda toplanmasının araştırmacıya kolaylık sağladığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde nicel veriler, bahar döneminde ise nitel veriler toplanmıştır. Bu yolla araştırmada, öğretim programına bağlılık ölçeği ile elde edilen veriler yapılan öğretmen görüşmeleri ile desteklenerek daha ayrıntılı veri elde edilmiştir.

Bunun yanı sıra araştırmanın nicel kısmında tarama modeli nitel kısmında ise nitel betimsel desen kullanılmıştır. Tarama modelinde bireylerin söz konusu durum ile ilgili görüş, beklenti ya da tutumları ölçek gibi veri toplama araçlarıyla, tek ölçümün

yapıldığı kesitsel ya da tekrarlı ölçümlerin yapıldığı boyutsal modellerle belirlenmektedir (Creswell, 1994). Bu araştırmada da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının ölçek yoluyla ve tek ölçüm yapılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel kısmında toplanan veriler ile bulguların birbirine yakın olduğu ve verilerin doğal bir şekilde sunulduğu nitel betimsel desen (Lambert ve Lambert, 2012) kullanılarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

3.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Manisa ilinin Salihli ilçe merkezinde görev yapmakta olan 1578 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden 40'ı okul öncesi, 448'i ilkokul, 551'i ortaokul ve 539'u lise öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek örneklem hesaplanmasında %5 hata payı ve %95 güven düzeyi esas alınmış ve örneklem büyüklüğünün 310 ve üzeri olması gerektiği hesaplanmıştır (Raosoft, 2004). Örneklem grubu tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tabakalı örneklemede öncelikle evren değişkenlere göre alt gruplara bölünmekte ve bu grupların evrende kapladıkları orana dikkat edilerek bu alt gruplar arasından rastgele seçilen birimler örneklem grubuna alınmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu kapsamda mevcut araştırmada örneklem grubu belirlenirken evrendeki öğretmenlerin görev yaptığı kademeler tabaka olarak belirlenmiş ve her kademedeki evreni temsil edecek sayıda öğretmen rastgele seçilmiştir. Bu amaç doğrultusunda her kademedeki öğretmen sayısının evrendeki öğretmen sayısına oranı hesaplanmıştır. Daha sonra hesaplanan bu oranlara göre ulaşılması gereken toplam örneklem sayısı içinde her kademedeki ulaşılması gereken en az öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 8'i okul öncesi, 88'i ilkokul öğretmeni, 108'i ortaokul öğretmeni ve 105'i lise öğretmeni olan 310 öğretmene ulaşılmasının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmada ise 40'ı okul öncesi, 127'si ilkokul, 145'i ortaokul ve 188'i lisede görev yapan 500 öğretmene ulaşılmıştır. Tabakalar arasından ulaşılan öğretmen sayılarının evreni yeterince temsil etme gücüne sahip olduğu görülmektedir. Araştırma katılımcılarının demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Alt Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	285	57
	Erkek	215	43
Yaş	21-29	19	3.8
	30-39	157	31.4
	40-49	196	39.2
	50 ve üzeri	128	25.6
Kıdem Yılı	1-5 yıl	14	2.8
	6-10 yıl	66	13.2
	11-15 yıl	99	19.8
	16-20	81	16.2
	21 ve üstü	240	48
Çalışılan Kademe	Okul öncesi	40	8
	İlkokul	127	25.4
	Ortaokul	145	29
	Lise	188	37.6
Branş	Okul öncesi	40	8
	Sınıf	118	23.6
	Matematik/Fen Bil.	100	20
	Türkçe/Sosyal Bil.	93	18.6
	Yabancı Diller	43	8.6
	Mesleki Alan Dersleri	28	5.6
	Özel Yetenek	34	6.8
	Diğer Branşlar	44	8.8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fak.	385	77
	Diğer	115	23
Hizmetiçi Eğitim Durumu	Evet	340	68
	Hayır	160	32
Lisansüstü Eğitim Durumu	Evet	49	9.8
	Hayır	451	90.2
Toplam		500	100

3.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşmelerinin yapıldığı çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri genellikle nicel araştırmalarda kullanılmakla birlikte bazı durumlarda nitel araştırmalarda da tercih edilmektedir. Olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi ise nitel araştırma anlayışı içinde doğmuş ve gelişmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Palinkas vd. (2015) örnekleme yöntemlerinden bazılarının (maksimum çeşitlilik, aşırı durum örnekleme vb.) farklılıkları genişletmek amacıyla kullanılırken, bazı örnekleme yöntemlerinin (benzeşik örnekleme, ölçüt örnekleme vb.) ise farklılıkları daraltıp benzerlikler üzerinde yoğunlaşmak amacıyla kullanıldığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve şimşek (2016) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde yapılan çeşitliliğin bulguları evrene genellemek amacıyla değil, bu çeşitli durumlar arasındaki benzerlik ya da farklılıkları ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Bu rnekleme yöntemiyle, çalışılan karmaşık durum üzerinde farklı bakış açısına sahip bireylerin görüşleri sunulabilmektedir (Creswell vd., 2003). Bu araştırmada Burul (2018) tarafından geliştirilen ğretim Programına Bağlılık lğinin uygulanması sonucunda elde edilen çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek düzey bağlılık düzeylerinden öğretmenler ile görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak ğretim programına bağlılık düzeyi çok düşük olan ğretmen bulunamadığından dolayı düşük, orta, yüksek ve çok yüksek düzey bağlılığa sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve farklı branştan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak öğretmenlerin ğretim programına bağlılıklarını etkileyen benzer ve farklı yönler ortaya çıkarılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Kademe	Mezun Olduğu fakülte	Branş	Öğrenim Durumu	Bağlılık Düzeyi
Ö1	Kadın	31	8	Lise	Eğitim F.	İngilizce	Lisans	Orta
Ö2	Erkek	51	27	Lise	Fen-E. F.	Fizik	Lisans	Düşük
Ö3	Kadın	40	14	Lise	Eğitim F.	Görsel S.	Lisans	Orta
Ö4	Kadın	54	30	İlkokul	Fen-E. F.	Sınıf	Lisans	Yüksek
Ö5	Kadın	38	16	Ortaokul	Eğitim F.	Matematik	Lisans	Yüksek
Ö6	Kadın	53	30	Ortaokul	Fen-E. F.	Fen Bilimleri	Lisans	Yüksek
Ö7	Kadın	38	14	İlkokul	Eğitim F.	Sınıf	Lisans	Çok yüksek
Ö8	Erkek	56	38	İlkokul	Eğitim F.	Sınıf	Lisans	Orta
Ö9	Erkek	46	22	Ortaokul	Eğitim F.	Türkçe	Lisans	Orta
Ö10	Kadın	40	16	Okul Ö.	Eğitim F.	Okul Öncesi	Lisans	Yüksek
Ö11	Erkek	45	23	Ortaokul	Eğitim F.	B. Eğitimi	Lisans	Düşük
Ö12	Kadın	38	13	Okul Ö.	Eğitim F.	Okul Öncesi	Lisans	Yüksek
Ö13	Kadın	46	24	Okul Ö.	Eğitim F.	Okul Öncesi	Lisans	Yüksek
Ö14	Erkek	36	14	Okul Ö.	Eğitim F.	PDR	Lisans	Çok yüksek
Ö15	Erkek	48	26	İlkokul	Eğitim F.	Sınıf	Lisans	Orta
Ö16	Erkek	37	13	Lise	Eğitim F.	Matematik	Y. L.	Düşük
Ö17	Erkek	37	14	Lise	Eğitim F.	Müzik	Lisans	Düşük
Ö18	Kadın	38	15	İlkokul	Eğitim F.	Sınıf	Lisans	Düşük
Ö19	Erkek	38	14	Ortaokul	Eğitim F.	Tek. ve Tas.	Lisans	Düşük
Toplam = 19								

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Nicel Boyut İçin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

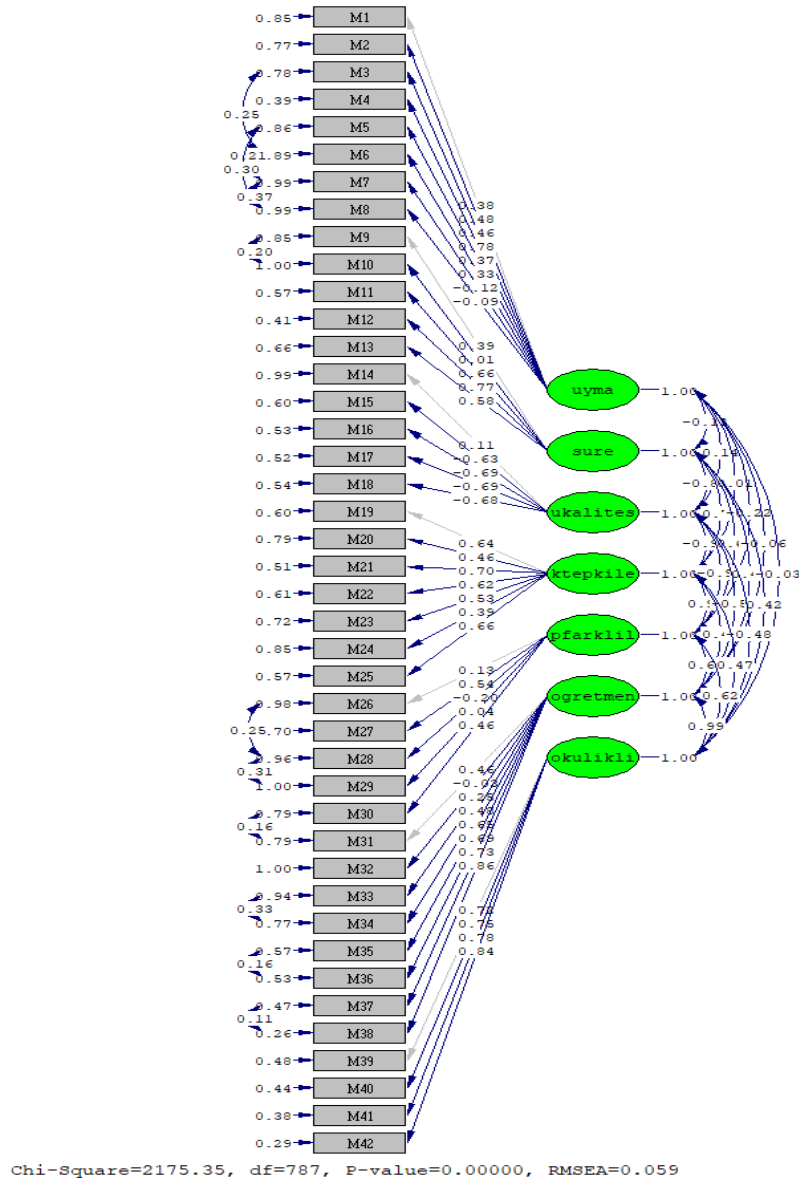
Araştırmaya ait nicel veriler 2021-2022 akademik yılının güz döneminde, Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır (Bkz. EK-1). Ölçek kullanımı için araştırmacıdan (Bkz. EK-2), ölçeğin okullarda uygulanması için ise Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış (Bkz. EK-3) ve ölçek sadece gönüllü öğretmenlere olmak üzere yüz yüze uygulanmıştır. Ölçekte yedi alt boyut (uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, okul iklimi) ve toplam 42 madde yer almaktadır. Ölçek 5’li likert formatında (1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum 3= kararsızım, 4= katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin uyma boyutundaki 1., 2., 3., 4. ve 6. maddeler; süre boyutundaki 1.ve 2. maddeler; uygulamanın kalitesi boyutundaki 1.ve 5. maddeler; katılımcı tepkileri boyutundaki 6. madde; program farklılıkları boyutundaki 1.,3.ve 4. maddeler ve öğretmen eğitimi boyutundaki 2. madde olmak üzere toplamda 14 madde ters olarak kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve 0.82 olarak bulunmuştur.

Gürbüz ve Şahin (2018) doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) genel olarak ölçeklerin önceki süreçlerde kullanılmış olan yapısının toplanan mevcut verilerle doğrulanma durumunun tespiti için kullanıldığını belirtmişlerdir. Çokluk vd. (2014)’ne göre doğrulayıcı faktör analizinin amacı gözlenen değişkenler ve örtük değişkenler arasındaki ilişki ve örtük değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkinin ispatlanmasıdır. Bu araştırmada da öğretim programına bağlılık ölçeğinin ilk yapısının 500 öğretmenden toplanan veriler ile doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla LISREL 8.8 programı kullanılarak DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda incelenen uyum indeksleri arasında χ^2 /sd , RMSEA, GFI, AGFI, IFI, SRMR, CFI, NFI bulunmaktadır. DFA analizi sonucunda ulaşılan ilk modelde bazı modifikasyonların yapılması önerilmiş (3-6, 5-8, 7-8, 26-28, 28-29, 30-31, 33-34, 37-38) ve yapılan modifikasyonlar yoluyla uyum indekslerinde düzeltilmeler olduğu görülmüştür. Hata varyanslarında düzeltmeye gidilirken aynı örtük değişkene ait maddeler arasında düzeltmeye gidilmiş, farklı örtük değişkenlere ait maddeler arasında bir düzeltmeye gidilmemiştir. Uyum indekslerine ait sonuçlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Referans	Bulunan Değer
χ^2 / sd	$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / df \leq 3$	Schermelleh-Engel vd. (2003)	2.76
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	Schermelleh-Engel vd. (2003); Browne ve Cudeck (1993)	.059
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	Seçer (2015)	.83
AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	Hooper vd. (2008); Schermelleh-Engel vd. (2003)	.80
IFI	$0.90 \leq IFI \leq .95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	Koyuncu ve Kılıç (2019)	.94
CFI	$.90 \leq NFI < .95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	Hu ve Bentler (1995)	.94
NFI	$.90 \leq NFI < .95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	Schermelleh-Engel vd. (2003)	.91
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$0 \leq SRMR \leq .05$	Hu ve Bentler (1995)	.09

Tablo 3 incelendiğinde .059 olarak belirlenen RMSEA değeri kabul edilebilir sınırlar içinde bulunmaktadır (Browne ve Cudeck, 1993; Schermelleh-Engel vd., 2003). 2.76 olarak belirlenen χ^2 / sd değeri ise modelin iyi bir uyum sağladığını göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Buna ek olarak, elde edilen değerler SRMR değerinin kabul edilebilir uyum (Hu ve Bentler, 1995) sınırlarında olduğunu, GFI, AGFI değerlerinin de kabul edilebilir sınıra yakın olduğunu (Hooper vd., 2008; Schermelleh-Engel vd., 2003; Seçer, 2015) göstermektedir. IFI, CFI, NFI değerlerinin ise .90 üzeri olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1995; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Schermelleh-Engel vd., 2003). Tablo 3'te verilen değerlere göre uyum indeksleri genel olarak kabul edilebilir değerler olarak modelin doğrulandığını göstermektedir. Öğretim programına bağlılık ölçeği yoluyla toplanan veriler üzerinde yapılan DFA sonucunda elde edilen yol analizi diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Yol Şeması

3.3.2. Nitel Boyut İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık durumlarını ve bağlılıklarını etkileyen etkenleri belirlemek için 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla nitel veriler toplanmıştır. Gürbüz ve Şahin'e (2018) göre yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılandırılmamış görüşmelere göre sınırları daha belirgindir, ayrıca yapılandırılmış görüşmede olmayan esnekliği de içermektedir. Bunun sonucunda görüşmeler esnasında önceden belirlenmiş görüşme sorularına göre hareket edilirken gerekli durumlarda da çok uzaklaşmamak kaydıyla formun dışına çıkılmasına izin verilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulabilmesi için öncelikle ulusal ve uluslararası olmak üzere öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler konusunda alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda bazıları sonda soruları da içeren toplam dokuz soruluk taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu oluşturulurken kolay anlaşılır ve açık uçlu soruların yazılması, genel sorular yerine odağı belli olan soruların seçilmesi, yönlendirme ve birden fazla boyut içeren soruların kullanılmaması, farklı türden sorular ve sondalar içeren soruların seçilmesi ve bu soruların belirli bir mantık çerçevesinde sıraya konulmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Taslak görüşme formu oluşturulduktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan dört uzmandan kapsam geçerliliğine ilişkin görüş alınmıştır. Uzmanlardan bazı soruların çok genel sorulduğu, bazı soruların daha fazla detay içermesi gerektiği, bazı soruların farklı boyutlar açısından tekrar ele alınması yönünde dönütler alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler bazı soruların sonda sorularıyla desteklenmesi ya da mevcut sonda sorularının artırılması, eksik olduğu düşünülen boyutlarla ilgili soruların eklenmesini içermektedir. Düzenlemeler sonucunda taslak formunda dokuz soru bulunan yarı-yapılandırılmış görüşme formu son şekliyle 13 sorudan oluşmaktadır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra yarı-yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu EK- 4'te sunulmuştur.

Pilot görüşmeler kapsamında bir öğretmenle görüşme yapılmış ve soruların açıklığı ve görüşmelerin süresi denenmiştir. Glaser ve Strauss (2006) veri toplama sürecinde daha fazla yeni verinin ortaya çıkmamasını veri doygunluğu olarak adlandırmıştır. Mevcut araştırmada da pilot uygulama sonrası görüşmelere başlanmış ve 19 öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda veri doygunluğuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önemli olduğu vurgulanan ilkelere dikkat edilmiştir. Sorular sorulurken gerektiğinde bazı değişiklikler yapılmış, göz teması kurularak ve konuşma atmosferi sağlanarak iletişim kurulmuş, teşvik edici olmakla birlikte uygun şekilde de kontrol sağlanmış ve tarafsız bir şekilde görüşmeler yapılmıştır. En kısa görüşme 20 dakika, en uzun görüşme 1 saat sürmüştür. Görüşme dökümlerinin alınabilmesi için

görüşmelerden önce katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğretim programına bağlılık ölçeği yoluyla elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. “Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?” şeklindeki birinci soruya ait verilerin analizi betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) kullanılarak yapılmıştır. Birinci araştırma sorusu doğrultusunda öğretim programına bağlılık ölçeği analiz sonuçları yorumlanırken geçerli değer aralıkları 1.00-1.79 (kesinlikle katılmıyorum- çok düşük), 1.80-2.59 (katılmıyorum- düşük), 2.60-3.39 (kararsızım- orta), 3.40-4.19 (katılıyorum- yüksek), 4.20-5.00 (kesinlikle katılıyorum- çok yüksek) olarak belirlenmiştir.

“Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş, mezun olunan fakülte, öğretim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindeki ikinci araştırma sorusundan elde edilen verilerin analizinde çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA analizi iki ya da daha fazla bağımlı değişkenin olduğu durumlarda, bu değişkenlerin aynı zamanda analiz edilmesi yoluyla yapılır (Ocak, 2019; Tabachnick ve Fidel, 2007). Huberty ve Olejnik (2006) farklı bağımlı değişkenlere yönelik varyans analizlerinin ayrı ayrı yapılabileceğini fakat böyle bir durumda 1. tip hata oranında artış olacağını, MANOVA kullanılarak bu hata oranının azalmasını sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada da yedi tane bağımlı değişken olması sebebiyle MANOVA analizinin kullanılması tercih edilmiştir. MANOVA analizinin yapılmasına geçilmeden önce varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği, varyansların homojenliği, çoklu normallik gibi gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği için Levene testi ve Box’s M testi sonuçları kontrol edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre bağımlı değişkenlerin sahip olduğu varyansların eşitliği varsayımının karşılandığı görülmüştür. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının kontrolünde Box’s M testi kullanılmıştır (Box’s $M_{\text{cinsiyet}}=32.355$, $p > .05$, Box’s $M_{\text{yaş}}= 112.506$, $p > .05$, Box’s $M_{\text{kıdem}}=139.357$, $p > .05$, Box’s $M_{\text{kademe}}=122.018$, $p < .05$, Box’s $M_{\text{branş}}=267.595$, $p < .05$,

Box's $M_{\text{mezuniyet}}=56.077$, $p < .05$, Box's $M_{\text{hizmetiçi}}=30.932$, $p > .05$, Box's $M_{\text{lisansüstü}}=51.787$ $p < .05$). Box's M testi sonuçları doğrultusunda kovaryans matrislerinin homojenlik göstermediği branş, kademe, lisansüstü eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerinde MANOVA sonuçları Pillai's Trace sonuçlarına göre yorumlanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında MANOVA sonuçlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği durumlarda farklılığın kaynağını bulmak için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu kapsamda anlamlılık değeri bağımlı değişken sayısına bölünmüş (Pallant, 2016) ve yeni anlamlılık değeri $0.05/7=0.007$ olarak hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak, bağımlı değişkenler üzerindeki bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğü bağımsız değişken sayısının birden fazla olması nedeniyle kısmi eta-kare (kısmi η^2) değeri yoluyla kontrol edilmiştir (Richardson, 2011). Kısmi eta-kare hesaplaması yoluyla elde edilen değerlerin .01 ve .059 arasında yer alması düşük; .06 ve .139 arasında yer alması orta ve .14 ve üzerinde yer alması ise yüksek bir etkinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2018).

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki analiz türü olduğunu belirtmiştir. Betimsel analiz genellikle kavramsal çerçevesi oluşmuş araştırmalarda tercih edilmektedir. Veriler bu kavramsal çerçeve içerisinde oluşmuş temalar kapsamında açıklanarak ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmaktadır (Denscombe, 2007). Betimsel analize göre daha detaylı ve derin bir analiz yöntemi olan içerik analizinde ise amaç verilerin içinden daha önce belirlenmemiş temaların da açığa çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz yoluyla konunun kavramsal yapısında yer alan boyutlara göre kodlar ve temalar oluşturulmuş, içerik analizi yoluyla da veriler derinlemesine analiz edilmiş ve betimsel analizle fark edilmeyen yeni kod ve temalara ulaşılmıştır.

Analiz sürecine geçmeden önce ses kaydı olarak kaydedilen görüşmelerin dökümü alınmıştır. Toplamda 685 dakika olan görüşmelerin dökümü 201 sayfa olarak alınmıştır. Dey (2003) elimizdeki veriyi okumadan önce analize başlanmaması

gerektiğini ve veriyi iyi bir şekilde okumanın analizin de daha iyi yapılmasını sağlayacağını belirtmiştir. Bu nedenle döküm alma işleminden sonra verilerin tamamı okunup katılımcıların görüşlerine ilişkin genel bir bilgi edinilmiştir. Sonrasında veriler birinci araştırmacı tarafından hem içerik analizi hem de betimsel analizden yararlanılarak kodlanmıştır. Kodlamaların ilk şekli tamamlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur ve Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki dört uzmandan görüş alınmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ($\text{güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda birinci araştırmacı ve uzman kodlayıcılar arası uyum oranı sırasıyla %84, % 87, % 88 ve %89 olarak belirlenmiştir. Kodlama işlemi bittikten sonra olası temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt temaların oluşturulmasında Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından vurgulanan iç tutarlık (aynı tema altındaki verilerin oluşturduğu anlamlı bütünlük) ve dış tutarlık (farklı temaların bütünü açıklayabilme gücü) ilkelerine dikkat edilmiş ve temalara son şekli verilmeden önce uzman görüşü alınmıştır. Temalara yönelik uzman görüşleri Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan dört öğretim üyesinden alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve nitel bulguların toplamda 6 tema, 28 alt tema ve 110 kod ile ifade edilmesine karar verilmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonrasında ise temalar lar şeklinde sunulmuş, tabloların altında gerekli betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular yorumlanmıştır.

3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK, GÜVENİRLİK VE İNANDIRICILIĞI

Burul (2018) tarafından geliştirilen ve Cronbach Alfa Katsayısı 0.91 olarak hesaplanan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için mevcut araştırma kapsamında güvenilirlik hesaplaması tekrar yapılmış ve ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak ölçülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan öğretim programına bağlılık ölçeğinin yapı geçerliğinin kontrol edilmesi amacıyla LISREL 8.8 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili olarak, doğrulanabilirliği (dış güvenilirlik) sağlamak için veri toplama ve analiz süreçleri detaylı açıklanmış ve bulgular ön yargısız bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) artırmak için

katılımcıların görüşme dökümlerini ve ortaya çıkan bulguları kontrol etmeleri sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak ve bulguları detaylı bir şekilde açıklayarak ise aktarılabilirliği (dış geçerlik) artırmak amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, kodlamaların ilk şeklinin tamamlanması ve tema alt temalara son şeklinin verilmesi aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü (güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Tema ve alt temaların oluşturulmasında Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından vurgulanan iç tutarlık (aynı tema altındaki verilerin oluşturduğu anlamlı bütünlük) ve dış tutarlık (farklı temaların bütünü açıklayabilme gücü) ilkelerine dikkat edilmiş ve temalara son şekli verilmeden önce Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan dört öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

3.6. ARAŞTIRMADA ETİK

Araştırmaya başlamadan önce Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı (karar no: E-89784354-050.99-42558) alınmıştır. Ayrıca Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçek uygulanması ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kaydı alınarak yapılmasına dair gerekli izinler alınmıştır. Bunlara ek olarak okul yönetimi ve öğretmenlere anket ve görüşmelerden önce çalışmanın amacı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin kimlikleri açığa çıkarılmadan Ö1, Ö2 olarak isimlendirilmişlerdir. Araştırmada sadece gönüllü öğretmenler ile çalışılmış ve öğretmenlere istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bunun yanı sıra, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair katılımcı onam formu imzalatılmıştır. Katılımcı onam formu EK-5'te sunulmuştur.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak sorulan birinci araştırma sorusuna ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Uyma	3.22	.48
Süre	3.37	.41
Uygulamanın kalitesi	4.12	.51
Katılımcı tepkileri	3.97	.38
Program farklılıkları	3.37	.51
Öğretmen eğitimi	3.56	.56
Okul iklimi	3.77	.76

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut uygulamanın kalitesidir ($\bar{X}$ = 4.12). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin, okul iklimi ($\bar{X}$ = 3.77), katılımcı tepkileri ($\bar{X}$ = 3.97) ve öğretmen eğitimi ($\bar{X}$ = 3.56) alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülürken; süre ($\bar{X}$ = 3.37) program farklılıkları ($\bar{X}$ = 3.37) ve uyma ($\bar{X}$ = 3.22) alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin bağımsız değişkenler doğrultusunda belirlenen öğretim programına bağlılık düzeylerine ait ortalama ve standart sapma değerlerinin ölçek alt boyutlarına göre dağılımını gösteren sonuçlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçek Alt Boyutu													
	U		S		UK		KT		PF		ÖE		Oİ	
Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Kadın	3.25	.46	3.36	.39	4.16	.48	4.01	.36	3.37	.49	3.59	.55	3.83	.72
Erkek	3.18	.49	3.40	.43	4.06	.55	3.92	.39	3.38	.55	3.53	.57	3.69	.80
Yaş	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
21-29	3.47	.46	3.33	.33	4.20	.40	4.06	.37	3.65	.59	3.66	.54	3.86	.73
30-39	3.25	.47	3.41	.40	4.19	.48	3.97	.37	3.45	.52	3.48	.58	3.67	.81
40-49	3.20	.45	3.31	.41	4.06	.53	3.96	.38	3.31	.48	3.57	.57	3.77	.76
50 ve üzeri	3.17	.52	3.43	.42	4.10	.52	3.98	.37	3.33	.52	3.63	.50	3.88	.70
Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
0-5	3.29	.59	3.44	.51	4.24	.57	3.97	.36	3.60	.53	3.60	.55	3.85	.61
6-10	3.28	.44	3.35	.40	4.16	.44	3.97	.36	3.50	.54	3.44	.54	3.76	.76
11-15	3.24	.51	3.35	.40	4.20	.49	3.96	.40	3.44	.54	3.58	.56	3.75	.81
16-20	3.17	.38	3.34	.40	4.03	.57	3.91	.38	3.36	.47	3.51	.57	3.66	.75
21 ve üzeri	3.21	.50	3.40	.41	4.10	.51	3.99	.37	3.30	.50	3.60	.56	3.82	.75
Çalışılan Kademe	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Okul öncesi	3.45	.48	3.29	.35	4.18	.40	4.06	.37	3.32	.40	3.88	.43	4.25	.60
İlkokul	3.35	.56	3.45	.40	4.27	.48	3.97	.48	3.43	.56	3.64	.59	3.90	.75
Ortaokul	3.20	.41	3.36	.40	4.06	.53	3.96	.51	3.35	.52	3.45	.52	3.65	.69
Lise	3.10	.42	3.35	.43	4.04	.52	3.98	.54	3.37	.50	3.53	.56	3.68	.80
Branş	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Sınıf	3.35	.58	3.45	.40	4.28	.49	4.10	.35	3.42	.57	3.66	.59	3.92	.75
Okul öncesi	3.44	.49	3.30	.34	4.18	.37	4.13	.33	3.34	.42	3.81	.46	4.16	.66
Mat. ve Fen Bil.	3.14	.42	3.28	.38	4.00	.50	3.85	.37	3.37	.45	3.38	.52	3.50	.75
Türk.ve Sos.Bil.	3.16	.40	3.41	.42	4.04	.48	3.96	.34	3.32	.44	3.59	.49	3.72	.71
Yabancı Diller	3.16	.39	3.35	.37	4.11	.56	3.88	.35	3.34	.54	3.52	.55	3.82	.69
Mesl. Al. Dersleri	3.00	.44	3.35	.56	3.84	.49	3.82	.44	3.37	.55	3.64	.71	3.74	.93
Özel Yetenek	3.10	.46	3.41	.43	4.24	.64	4.03	.44	3.37	.68	3.49	.61	3.83	.90
Diğer Branşlar	3.27	.42	3.35	.42	4.15	.51	3.93	.37	3.44	.52	3.45	.49	3.69	.58
Mezuniyet Türü	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Eğitim Fakültesi	3.22	.47	3.38	.39	4.13	.51	3.97	.39	3.38	.51	3.59	.55	3.79	.73
Diğer	3.21	.49	3.34	.47	4.07	.50	3.96	.34	3.37	.53	3.47	.57	3.72	.86
Hizmetiçi Eğitim	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Evet	3.22	.48	3.38	.42	4.14	.50	4.00	.36	3.39	.52	3.64	.54	3.85	.74
Hayır	3.21	.46	3.36	.38	4.07	.53	3.91	.40	3.35	.49	3.39	.56	3.60	.78
Lisansüstü Eğitim	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Evet	3.15	.44	3.32	.43	4.07	.53	4.00	.39	3.37	.51	3.49	.58	3.70	.93
Hayır	3.23	.48	3.38	.41	4.12	.51	3.97	.37	3.37	.51	3.57	.56	3.78	.74

U-uyma, S-süre, UK-uygulamanın kalitesi, KT-katılımcı tepkileri, PF-program farklılıkları, ÖE-öğretmen eğitimi, Oİ-okul iklimi

Tablo 5'e göre, kadın öğretmenlerin ortalamaları uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin ortalamaları ise süre ve program farklılıkları alt boyutlarında kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ölçek genelinde en yüksek ortalamaya sahip grup uygulamanın kalitesi alt boyutunda

kadın öğretmenlerdir ($\bar{X}=4.16$, $SS=.48$). En düşük ortalamaya sahip grup ise uyma alt boyutunda erkek öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.18$, $SS=.49$).

Yaş değişkenine ait bulgular incelendiğinde uyma ($\bar{X}=3.47$, $SS=.46$) uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=3.33$, $SS=.33$), katılımcı tepkileri ($\bar{X}=4.06$, $SS=.37$), program farklılıkları ($\bar{X}=3.65$, $SS=.59$) ve öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.66$, $SS=.54$) alt boyutlarında 21-29 yaş grubunun; süre ($\bar{X}=3.43$, $SS=.42$) ve okul iklimi ($\bar{X}=3.88$, $SS=.70$) alt boyutlarında ise 50 ve üzeri yaş grubunun en yüksek bağlılık düzeyi ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda en yüksek ortalama uygulamanın kalitesi alt boyutunda 21-29 yaş arası öğretmen grubuna aittir ($\bar{X}=4.20$, $SS=.40$), en düşük ortalama ise uyma alt boyutunda 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere aittir ($\bar{X}=3.17$, $SS=.52$).

Mesleki kıdem bulguları uyma ($\bar{X}=3.29$, $SS=.59$), süre ($\bar{X}=3.44$, $SS=.51$), uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=4.24$, $SS=.57$), program farklılıkları ($\bar{X}=3.60$, $SS=.53$) ve okul iklimi ($\bar{X}=3.85$, $SS=.61$) alt boyutlarında 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinin diğer gruplardan daha fazla olduğunu göstermektedir. 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.99$, $SS=.37$) katılımcı tepkileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir. 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}=3.60$, $SS=.56$) ve 0-5 yıl ($\bar{X}=3.60$, $SS=.55$) kıdeme sahip olan öğretmenler öğretmen eğitimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olurken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3.44$, $SS=.54$) bu alt boyutta en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 5'e ait verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin uyma ($\bar{X}=3.45$, $SS=.48$), katılımcı tepkileri ($\bar{X}=4.06$, $SS=.37$), öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.88$, $SS=.43$) ve okul iklimi ($\bar{X}=4.25$, $SS=.60$) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu; ilköğretim öğretmenlerinin ise uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=4.27$, $SS=.48$), süre ($\bar{X}=3.45$, $SS=.40$) ve program farklılıkları ($\bar{X}=3.43$, $SS=.56$) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Lise öğretmenlerinin uyma ($\bar{X}=3.10$, $SS=.42$) ve uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=4.04$, $SS=.52$) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip olduğu, ortaokul öğretmenlerinin ise öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.45$, $SS=.52$), okul iklimi ($\bar{X}=3.65$, $SS=.69$), katılımcı tepkileri ($\bar{X}=3.96$, $SS=.51$) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri süre ($\bar{X}=3.29$, $SS=.35$) ve

program farklılıkları ($\bar{X}=3.32$, $SS=.40$) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde branş değişkenine ait sonuçlara göre uyma alt boyutunda en yüksek ortalama okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=3.44$, $SS=.49$), en düşük ortalama ise mesleki alan dersi öğretmenlerine aittir ($\bar{X}=3.00$, $SS=.44$). Süre alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyinin ($\bar{X}=3.45$, $SS=.40$) diğer branşlara göre daha yüksek olduğu görülürken, matematik ve fen bilimleri branşlarının ise diğer branşlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.28$, $SS=.38$). Uygulamanın kalitesi alt boyutunda öğretim programına bağlılık düzeyi ortalaması en yüksek branş sınıf öğretmenliği olurken ($\bar{X}=4.28$, $SS=.49$), en düşük ortalama mesleki alan dersi branş öğretmenlerine aittir ($\bar{X}=3.84$, $SS=.49$). Katılımcı tepkileri alt boyutunda en yüksek ortalama sınıf öğretmenlerine ait olurken ($\bar{X}=4.10$, $SS=.35$), en düşük ortalamaya sahip branşın mesleki alan dersi olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.82$, $SS=.44$). Öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.81$, $SS=.46$) ve okul iklimi ($\bar{X}=4.16$, $SS=.66$) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip branş okul öncesi öğretmenliğidir. Matematik ve fen bilimleri branşının öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.38$, $SS=.52$) ve okul iklimi ($\bar{X}=3.50$, $SS=.75$) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler, öğretim programına bağlılık ölçeğinin tüm alt boyutlarında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine ait sonuçlar ise yeni öğretim programları hakkında hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında hizmetiçi eğitimlere katılmayan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, program farklılıkları alt boyutunda, alanında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin eşit ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.37$, $SS=.51$). Katılımcı tepkileri alt boyutunda ise lisansüstü eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$, $SS=.39$) lisansüstü eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.97$, $SS=.37$) sahiptir. Program farklılıkları ve katılımcı tepkileri dışındaki diğer

alt boyutlarda ise lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamaları lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerden daha düşüktür.

Öğretim programına bağlılık ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar ile bağımsız değişkenlere ilişkin MANOVA sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları İle Bağımsız Değişkenlere İlişkin MANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	MANOVA F (7,477)	ANOVA F (1,483)						
		U	S	U K	KT	PF	ÖE	Oİ
Cinsiyet	2.51	2.04	1.15	4.72	7.02	.01	1.19	4.03
Yaş	2.05*	2.43	2.57	2.10	.45	4.30**	2.02	1.78
Mesleki Kıdem	1.42*	.58	.58	1.52	.67	3.62**	1.37	.74
Çalışılan Kademe	4.24*	10.59**	2.16	6.01**	9.92**	.83	7.21**	8.93**
Branş	2.48*	4.45**	1.79	4.49**	5.85**	.43	3.84**	8.35**
Mezun Olunan F.	.900	.02	.79	1.19	.14	.04	4.16	.76
Hizmetiçi Eğitim D.	3.61*	.09	.32	1.70	5.69	.46	22.93**	12.13**
Lisansüstü Eğitim D.	.518	1.17	.97	.49	.21	.00	.81	.42

* $p < .05$; ** $p < .007$

Tablo 6 cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Ancak, MANOVA sonuçları yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş ve hizmetiçi eğitim durumu değişkenlerinin ise öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Tablo 6’da yer alan ANOVA sonuçlarına göre yaş faktörünün yalnızca program farklılıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığını görülmektedir ($F_{(1,483)} = 4,300$; $p < .007$). Bu farklılığın kaynağını tespit etmek için uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılığın program farklılıkları alt boyutunda 21-29 yaş ile 40-49 yaş arasında olmak üzere 21-29 yaş lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kısmi eta-kare değeri (kısmi $\eta^2 = .02$) incelendiğinde yaş değişkeninin program farklılıkları alt boyutunda programa bağlılık üzerinde bunun düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. ANOVA sonuçları mesleki kıdemin de sadece program farklılıkları alt boyutunda olmak üzere anlamlı farklılığa yol açtığını göstermiştir ($F_{(1,483)} = 3,629$; $p < .007$). Bu farklılığın kaynağını tespit etmek için uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılığın 6-10 ve 21 ve üzeri yıl arası kідeme sahip öğretmen grupları arasında olmak üzere 6-10 yıllık kідeme sahip olan

öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kısmi eta-kare değeri (kısmi $\eta^2=.02$) incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin program farklılıkları alt boyutunda programa bağlılığı düşük düzeyde etkilediği söylenebilir.

Tablo 6 çalışılan kademe değişkeninin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. ANOVA sonuçları çalışılan kademenin anlamlı farklılıklara yol açtığı alt boyutların uyma ($F_{(1,483)} = 10,598; p<.007$), uygulamanın kalitesi ($F_{(1,483)} = 6,010; p<.007$), katılımcı tepkileri ($F_{(1,483)} = 9,924; p<.007$), öğretmen eğitimi ($F_{(1,483)} = 7,218; p<.007$) ve okul iklimi boyutları ($F_{(1,483)} = 8,934; p<.007$) olduğunu göstermektedir. Farklılıkların kaynağını belirlemek için uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları, uyma alt boyutunda okul öncesi-ortaokul ve okul öncesi-lise grupları arasında olmak üzere okul öncesi öğretmenleri lehine; ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise grupları arasında ise ilkokul kademesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda oluşan anlamlı farklılığın ise ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise grupları arasında olmak üzere ilkokul kademesi lehine olduğu belirlenmiştir. Katılımcı tepkileri alt boyutu incelendiğinde ise okul öncesi-ortaokul ve okul öncesi-lise grupları arasında olmak üzere okul öncesi öğretmenleri lehine; ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise grupları arasında ise ilkokul kademesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi ve öğretmen eğitimi alt boyutlarının ikisinde de aynı olmak üzere ilkokul-ortaokul grupları arasında ilkokul öğretmenleri lehine; okul öncesi-ortaokul ve okul öncesi-lise grupları arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Kısmi eta-kare değerleri incelendiğinde çalışılan kademe değişkeni öğretim programına bağlılık üzerinde uyma alt boyutunda orta (kısmi $\eta^2=.06$) düzeyde bir etkiye sahipken; uygulamanın kalitesi (kısmi $\eta^2=.03$) katılımcı tepkileri (kısmi $\eta^2=.05$); öğretmen eğitimi (kısmi $\eta^2=.04$) ve okul iklimi (kısmi $\eta^2=.05$) alt boyutlarında düşük düzeyde bir etkiye sahiptir.

Tablo 6'daki verilere göre MANOVA sonuçları branş değişkeninin de bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farka yol açtığını ortaya çıkarmıştır. ANOVA sonuçları branşın anlamlı farklılıklara yol açtığı alt boyutların, uyma ($F_{(1,483)} = 4,455; p<.007$), uygulamanın kalitesi ($F_{(1,483)} = 4,498; p<.007$), katılımcı tepkileri ($F_{(1,483)} = 5,857; p<.007$), öğretmen eğitimi ($F_{(1,483)} = 3,828; p<.007$) ve okul iklimi ($F_{(1,483)} = 4,351; p<.007$) alt boyutları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farklılıkların kaynağını belirlemek için uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda uyma alt

boyutunda sınıf-matematik/fen bilimleri ve sınıf- mesleki alan grupları arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi-matematik/fen bilimleri ve okul öncesi-mesleki alan dersleri grupları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda ise sınıf-matematik/fen bilimleri, sınıf- Türkçe/sosyal ve sınıf-mesleki alan dersleri grupları arasında olmak üzere hepsinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Katılımcı tepkileri alt boyutunda belirlenen farklılığın ise sınıf-matematik/fen bilimleri, sınıf-yabancı diller ve sınıf-meslek dersleri grupları arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi-matematik/fen bilimleri, okul öncesi-meslek dersleri grupları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarının her ikisinde de olmak üzere sınıf-matematik/fen bilimleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi matematik/fen bilimleri arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Kısmi eta-kare değerleri incelendiğinde branş değişkeni uyma (kısmi $\eta^2=.06$) uygulamanın kalitesi (kısmi $\eta^2=.06$) ve katılımcı tepkileri (kısmi $\eta^2=.07$) alt boyutlarında programa bağlılık üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahipken, öğretmen eğitimi (kısmi $\eta^2=.05$) ve okul iklimi (kısmi $\eta^2=.05$) alt boyutlarında düşük düzeyde bir etkiye sahiptir.

Bunlara ek olarak bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açan diğer bir değişken ise hizmetiçi eğitim alma durumudur. Uygulanan ANOVA testi sonuçları bu farklılığın öğretmen eğitimi ($F_{(1,483)} = 22,932; p<.007$) ve okul iklimi ($F_{(1,483)} = 12,136; p<.007$) alt boyutlarında oluştuğunu göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek için uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi ise her iki alt boyutta da hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kısmi eta-kare değerleri incelendiğinde hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmen eğitimi (kısmi $\eta^2=.04$) ve okul iklimi (kısmi $\eta^2=.02$) alt boyutlarında programa bağlılığı düşük düzeyde etkilediği söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt verebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda 6 tema, 28 alt tema ve 110 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan tema, alt tema ve kodlar tablo, açıklama ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

4.3.1. “Öğretim Programından Yararlanma Şekli” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programından yararlanma durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen iki alt tema ve altı kod Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programından Yararlanma Şekli

Tema	Alt temalar	Kodlar
Öğretim Programından Yararlanma Şekli	Program Boyutları	Kazanım
		İçerik
		Öğrenme-öğretme süreci
	Planlama ve Süre	Ölçme ve değerlendirme
		Yıllık, aylık ve günlük planlar
		Programın önerdiği süreler

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler alanlarının öğretim programından program boyutları ile planlama ve süre açısından yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Program boyutlarında oluşan kodlardan bir tanesi kazanım kodudur. Öğretmenler öğretim programlarından kazanımları takip etmek amacıyla yararlandıklarını sıkça belirtmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Öğretim programını ilk önce kazanım yani kazanıma bakıp daha sonra içerik, içerik bize ne kadar uyuyor ne kadarını yapabiliriz ne kadarını sağlayabiliriz diye ona bakıyorum. Bize uyup uymamasına bakıyorum. Eğer öğrencilerin düzeyleri de bunu yapabilecek seviyede ise bunu planıma alıyorum, yapabiliriz diye planıma koyuyorum.”* Öğretmenlerden kazanımlar konusunda programdan faydalandığını belirtenler olduğu gibi kazanımlar anlamında programa bağlı olmadığını belirtenler de olmuştur. Örneğin öğretim programına bağlılık düzeyi orta olarak belirlenen Ö8 kazanımları çok takip etmediğini belirtmiştir. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Şimdi ben öğretim programını sadece konu başlıkları, yani tecrübemden ötürü öyle diyorum, konu başlıkları ve izlenecek sıra. Yani genel eğitimle ilgili kolaydan zora yakından uzağa ve şeye okulun sınıfın seviyesine göre bu temel ilkeleri koyduktan sonra diğer kazanımı illa ki şu kazanım olacak diye uğraşmıyorum.”*

Program boyutlarında öğretmenler tarafından sıkça bahsedilen bir diğer konu ise içeriktir. Öğretmenler içerik ya da içerik sırasını takip edebilmek için öğretim programından faydalandıklarını ve içerik olarak programa bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Ya o günkü günlük plan dahilinde o*

günkü işte kazanım ve amaçları alıyoruz. Konuyla ilgili amaç ve kazanımları alıyoruz ve içeriğe birebir bağlı kalıyoruz. Yani esas önemli olan planı uygulamak birinci aşamada.” Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Derslerimi planlarken...öğretim programını öncelikle internetten indiriyoruz. Sonrasında içeriğini incelerim. Zaten o günlük indirmiş olan programa göre uygulamam yani o da programın içeriğine göre öğretim programını uyguluyorum yani sırasına, sıraya göre.”*

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ise öğretmenler yöntem ve tekniklere ya da sınıf içi etkinliklere değinerek, sınıf içi etkinliklerini programda önerilen yöntem ve tekniklerden yararlanarak planladıklarını belirtmişlerdir. Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Programdan faydalaniyorum elimde... oradaki uygulamaları işte yöntemleri, teknikleri, işte ders içi etkinlikleri inceleyerek ona göre okulumda da gerçekleştirmeye çalışıyorum.”*

Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme konusunda ise programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından kısmen yararlandığını belirten görüşlere ulaşılmıştır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“...biz de bu ölçme değerlendirmeyi artık kullanmıyoruz işin açıkçası ya da çok fazla kullanamıyoruz. Çeşitli şekilde çeşitli sebeplerle bir kısmını kullanabiliyoruz.”* İlk alt temaya ilişkin görüşlere göre, öğretmenler program boyutları açısından tüm boyutlardan eşit şekilde olmasa da öğretim programlarından yararlanmakta, günlük, aylık ya da yıllık plan yaparken öğretim programını esas almaktadırlar. Ayrıca bu görüşlerden yola çıkılarak, öğretim programına bağlılık düzeyi, mesleki kıdem gibi etkenlerin öğretmenlerin programdan yararlanma şekillerine etki ettiği düşünülebilir. Örneğin deneyim süresi fazla olan ve öğretim programına orta düzey bağlılık gösterdiği ölçülen Ö8 kazanımları çok fazla takip etmediğini belirtirken, deneyim süresi daha az olan ve öğretim programına yüksek düzey bağlılık gösterdiği belirlenen Ö13 kazanımlara ve içeriğe bire bir uyduğunu belirtmiştir. Öğretim programına bağlılık düzeyi düşük olarak belirlenen Ö2 ise ölçme ve değerlendirme boyutu açısından programdan kısmen yararlandığını vurgulamıştır.

Planlama ve süre alt temasında ise planlar (günlük, aylık ya da yıllık) ve ayrılan sürelerle dikkat çekilmiştir. Planlar konusunda öğretmenlerin günlük, aylık ya da yıllık planlara bağlı kaldıkları, bunu bir zorunluluk olarak gördükleri ve derslerini bu yönde planladıkları görülmektedir. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“İlk başta sene başında biz*

toplantılar yapıyoruz zümre öğretmenlerimizle beraber, bütün yıl içerisinde işleyeceğimiz bütün konuları yıllık planda kazanımlar doğrultusunda belli sürelerde sene başında hazırlıyoruz.” Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “... öğretim programı bizim kazanım değerlendirmelerimiz var. Aylık kavramlarımız var. O kazanım değerlendirmede almamız gereken aylık plan yapıyoruz. O aylık planda kazanım ve göstergelerimizi planlıyoruz. O şekilde oradan kazanıma göre etkinlik planlıyoruz. Bizim etkinlik planımız oluyor günlük, o plana da o kazanım ve göstergeleri alıyoruz.”

Bunun yanı sıra öğretim programına düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin internet ortamındaki hazır planları alıp kullanmak ya da bu hazır planlar üzerinde bazı noktalarda değişiklik yaparak bu planları uygulamaya koydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): “*Derslerimi öncelikle planlamadan önce internette bazı sitelerde hazır hazırlanmış eğitim programları var. Plan şeklinde yıllık programlar onlardan yararlanıyorum kazanımlarına ve ders içi işleniş şekillerine bakıyorum. O yüzden o ve konu süresine bakıyorum. O şekilde planlama yapıyorum.*” Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): “*Yani şimdi planlamada zaten hazır planlar var, yani onu da daha çok buradaki öğretmen arkadaşlar da dahil hazır planları kullanıyoruz ama ya bunun içerisinde 3 aşağı 5 yukarı çok fazla değişiklik yapmıyor sadece branşsal bazda mesela 2 hafta olan branşları işte 3 haftaya çıkartmaya dönük planları koyuyorum...*”

Programdan süre olarak da yararlandıklarını belirten öğretmenler, bu konuda programda yer alan sürelerle dikkat ettiklerini, derslerini planlama aşamasında içerik sürelerini önemsediklerini ve ders sürelerini bu doğrultuda ayarladıklarını vurgulamışlardır. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): “*Tabii ki kazanımlarını dikkate alıyoruz, süreleri dikkate alıyoruz, ...*” Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): “*Öğretim programı yani daha çok o gün ne anlatacaksam ya da dersin süresini ayarlamakta o şekilde bakarım yani.*” Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): “*Plan şeklinde yıllık programlar onlardan yararlanıyorum kazanımlarına ve ders içi işleniş şekillerine bakıyorum. O yüzden o ve konu süresine bakıyorum. O şekilde planlama yapıyorum.*” Planlama ve süre alt temasındaki görüşler, öğretmenlerin genellikle öğretim programına göre hazırlanan planlara ve bu planlardaki sürelerle bağlı kaldıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, programa bağlılık düzeylerinin plan hazırlıklarına da yansıdığı, yüksek düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin zümre öğretmenleriyle iş birliği içinde

planlarını hazırladığı, düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin hazır planlara yöneldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin programdan yararlanma şekillerini ele alan birinci temada belirtilen görüşler, öğretim programının öğretmenlere rehberlik ettiğini ve derslerini planlamalarında yardımcı olduğunu göstermektedir. Kazanım ve içerik takibinin sıkça dile getirilmiş olması öğretmenlerin öğretim programının kazanım ve içerik boyutlarından daha fazla yararlanırken, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarından daha az yararlandıklarını göstermektedir.

4.3.2. “Öğretim Programını Gerçekleştirme Süreci” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programını gerçekleştirme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular 7 alt tema ve 35 kod altında toplanmış ve bu alt tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretim Programını Gerçekleştirme Süreci

Tema	Alt temalar	Kodlar
Öğretim Programını Gerçekleştirme Süreci	Program Kazanımları	Milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirme Sınavların (merkezi ve okul) etkisi Günlük hayat ile ilişkilendirme Kazanım süreleri Hazırbulunuşluğa dikkat etme
	Program İçeriği	Gereksiz konuların varlığı İlgi çekici olmayan içerik İçerik yoğunluğu İçeriğin güncelliği Hazırbulunuşluğa uygunluk durumu İçeriğin öğretmeni kısıtlaması
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Uygulanabilirlik durumu Zaman alıcı yöntem ve teknikler Yetersiz öğrenci katılımı Esneklik Hazırbulunuşluğa uygunluk Öğrenci merkezli yöntem ve teknik tercihi Çeşitlilik Detaylı açıklama eksikliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Programa bağlı kalma Süreç değerlendirme Uygulama güçlükleri Düşük güvenilirlik ve geçerlik Ölçme ve değerlendirmeyi yetersiz bulma

Değerler Eğitimi	Öğretmenlerin değerlere bakış açısı Öğretmenlerin değerlere yer verme şekli Programda önerilen değerler
Bireysel Gelişim Planları	Öğretmenlerin bireysel gelişim planlarına bakış açısı Ebeveynler ile iletişim Farklı zekâ türlerine göre yöntem ve teknikleri çeşitlendirme Ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkate alma
Anahtar Yetkinlikler	Öğretmenlerin anahtar yetkinliklere bakış açısı Öğretmenlerin uygulamada yer verme şekilleri Odaklanılan yetkinlikler Branşa yönelik yetkinliklere odaklanma

Tablo 8’de görüldüğü üzere ilk alt tema olan “program kazanımları” konusunda öğretmenlerin önem verdiği noktalardan biri Milli Eğitim’in temel amaçlarını gerçekleştirmek olmuştur. Öğretmenler kazanımları gerçekleştirme yoluyla öğrencilerin gelişimini desteklerken eğitimin ulusal hedeflerini önemsemektedirler. Ö2(Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Kazanımları gerçekleştirmede öncelikle yani temel milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda, çocuklara belli bir gelişim sağlamak için kazanımları bunun için kullanıyoruz ya da dersi de bunun için kullanıyoruz ayrıca, milli eğitimin temel amaçlarına hizmet etmek.”*

Öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirirken dikkat ettikleri ya da etkilendikleri konulardan biri de sınavların etkisi olarak ortaya çıkmıştır. Merkezi sınavlar ya da okullarda yapılan sınavlar kazanımların gerçekleştirilmesinde etkili olmaktadır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“...ikinci belirleyici etkimiz ise bizim şu an Anadolu lisesi olmamız itibariyle üniversite sınavı, üniversite sınavında çıkacak soru tiplerine göre kazanımları derslerde veriyoruz.”* Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Kazanımları gerçekleştirirken önce bir plana bakıyorum...gene zümre arkadaşlarımla beraber haberleşerek sınavlarda çocuklar nerelerden sorumlu olacak onlara odaklanıyorum.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Dediğim gibi özellikle sınav sınıflarında kazanımların hiçbirini atlamadan eksiksiz vermek zorundayız, veriyoruz.”*

Kazanımları gerçekleştirmede dikkat edilen bir diğer husus ise öğrencilerin kazanımları günlük hayat ile ilişkilendirebilmesini sağlayarak daha akılda kalıcı şekilde öğrenmelerini ve öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilmelerini sağlamak olmuştur. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Genelde akılda kalıcı olması taraftarıym öğretilirken verirken kazanımları çünkü bizim branşımız gereği çok sıkıntı yaşıyoruz. Çabuk unutuluyor, tekrar edilmesi gerekiyor. O yüzden yani yaparak*

yaşayarak yani daha böyle günlük hayattan örneklerle anlatmaya çalışıyorum. Öyle vermeye çalışıyorum kazanımları.” Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): “...dikkat ettiğim unsur öğrencinin o konuyu kavrayabilmiş olup olmaması onu anlayıp anlamaması, örneğini veriyorum; yenilenebilir enerji kaynakları ünitesini işlerken yenilenebilir enerjinin ne demek olduğunu öğrenci alabilmiş ise güncel hayatta yenilenebilir enerji kaynaklarını gözlemleyebiliyorsa bu benim için kazanımı öğrencinin farkına vardığı anlamına gelmektedir.”

Ayrıca, kazanımların gerçekleştirilmesinde öğretmenler tarafından vurgulanan bir başka konu da kazanım süreleri olmuştur. Öğretmenler kazanımları gerçekleştiririrken kazanımlara ayrılan süreleri dikkat ettiklerini, kazanımların süre takibi için yıllık planlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Kazanımları gerçekleştirirken önce bir plana bakıyorum nerede olmam gerekiyor, buna dikkat ediyorum...” Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): “Tabi kazanımlara dikkat ediyoruz. ... Bir de kazanımların süresini göz önünde bulundurmamız gerekiyor.”* Bunun yanı sıra, öğretmenler kazanımlara ayrılan sürelerin bazen yetersiz olabildiğini ve bu durumun da kazanımın gerçekleştirilmesi üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Aynı zamanda süre de çok önemli oluyor. Eğer öğrenci bunu yapamayacağını düşünüyorsa çok kısa bir süre verildiyse yıllık planda yarıda bırakabiliyor mesela bir sonuca ulaşamayabiliyoruz.” Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): “Süreye dikkat ediyorum. Açıkçası bazen konu yetişmeyebiliyor, derslerde süreler yetmeyebiliyor. Yetmezse sıkıntı yaşıyorum.”*

Kazanımları gerçekleştirme sürecinde üzerinde durulan başka bir konu da öğrenci hazırbulunuşluğu olmuştur. Öğretmenler kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrenci hazırbulunuşluğunu önemsediklerini ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin planlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“...çocukların yaş ve gelişimsel düzeyleri aslında birinci önceliğimiz, bizim okulumuzda böyle, öyle söyleyeyim.” Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Öncelikle o sene sınıfımızı iyice tanıyoruz. Benim için önemli çocuğu tanımak, çocuk seviyesine, sınıfın yani seviyesine göre onları seçiyoruz biz kazanımları.” Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Çocuğun hazır bulunuşluğu, merakı, ilgisi, etkinliğe severek katılıyor mu yoksa zorlayarak mı katılıyor ve onların hazır olduğu, en çok sevdiği dikkatli bir şekilde dinlediği zamanları seçiyorum genelde uygulama aşamasında...”* Ayrıca öğretmenler eğitim-öğretim yılının başında seviye tespit sınavı yapıp

derslerinin planlamasını öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre yaptıklarını vurgulamışlardır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Derslerimi planlarken öncelikle ben öğrencilerin seviyesini baz alarak derslerimi planlıyorum. Zaten sene başında dersine girdiğim öğrencilere bir seviye tespit sınavı yapıyorum. Daha önceki senelerin kazanımlarını almış mı almamış mı diye o kazanımlara istinaden seviyelerini belirliyorum...”* Bazı öğretmenler kazanımları öğrenci seviyesinin altında ve basit bulduğunu belirtmişlerdir. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Mesela bazı kazanımlar var ki çok basit. Örneğin diyor ki, sırada ve iskemlede düzgünce oturabilmek. E tamam da yıl boyunca bununla uğraşmıyoruz ki”* Buna karşın bazı öğretmenler de kazanımları öğrenci seviyesinin üstünde veya ulaşılamaz olarak bulduklarını belirtmişlerdir. Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Bu bakımdan da mesela konulara baktığımız zaman kazanımlara işte majör minör akorlar gibi işte beşli, dördü aralıklar gibi üst seviye neredeyse üniversite müzik bölümü konularının anlatılması sunulması öngörülüyor ki bizim bu konulara ulaşabilmemiz bu kazanımları öğrencilere verebilmemiz gerçekten çok zor.”* Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağlılık): *“Bazen bazı konuların lise müfredatına daha uygun olduğunu düşünüyorum. Mesela 8. sınıfta vardır, mevsimler konusu onun biraz daha lise coğrafya konusuna uygun olduğunu düşünüyorum”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Bizim okul şartlarında var olan şartlarda daha öğrencilerle birlikte yapabileceğimiz şeyler olmalıydı. Bunlar bizim, benim için ve benim öğrencilerim için, çalıştığım okul için ulaşılamaz kazanımlar ve içerikler.”* Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Kazanımlara baktığımız zaman neredeyse üniversite müzik bölümü konularının anlatılması öngörülüyor ki bizim bu kazanımları öğrencilere verebilmemiz gerçekten çok zor.”*

Kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik görüşler incelendiğinde öğrenci hazırbulunuşluğu ve sınavların etkisinden sıklıkla bahsedildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bazılarının kazanımları öğrenci düzeyinin üstünde, bazılarının da kazanımları basit bulmasının nedeninin aslında kazanımın kendisi ile ilgili değil, öğrenci hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin girdikleri sınavların da kazanımlar üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin kazanımlara verdikleri önemin merkezi sınav ya da okullarda uygulanan sınavlara göre değiştiği belirtilebilir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin kazanım sürelerine dikkat ettikleri, kazanımları günlük hayat ile ilişkilendirmeye çalıştıkları ve tüm bunları yaparken eğitimin hedeflerini de önemsedikleri görülmüştür.

Program içeriğinin gerçekleştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşleri ve yapılan uygulamalara yönelik bulgular incelendiğinde; gereksiz konuların varlığı, ilgi çekici olmayan içerik, içerik yoğunluğu, içeriklerin güncelliği, hazırbulunuşluğa uygunluk durumu, içeriğin öğretmeni kısıtlaması kodlarına ulaşılmıştır. Programın içeriği ile ilgili görüşlerini belirten öğretmenler programda yer alan konulardan bazılarının gereksiz olduğunu, aynı kazanımların daha az konu ile verilebileceğine değinmişlerdir.

Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Ama bu benim fizik anlamında bir program düşündüğümde bazı konuların çok da gerekli olmadığını düşünüyorum. Yani bir kazanımı ya da herhangi bir amacı gerçekleştirmek için ABC konularının sadece A’sı da yeterli olabilirdi, B’yi C’yi çok fazla da koymayabiliriz işin içerisine.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“... ama bazılarını da eee diyebiliyorum bu nereden ne alakası var ya da hiçbir şey yok bu içerikte işte konuda diyebiliyorum.”* Öğretim programına bağlılık düzeyi düşük olarak belirlenen Ö2 ve Ö18 bu şekilde düşünürken programa bağlılık düzeyi yüksek olarak belirlenen Ö5’in de benzer bir görüşte olması dikkat çekmektedir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Ünite bazında da her sınıfta var maalesef gerçekten yani gereksiz bunu neden veriyoruz dediğimiz üniteler var.”*

İçerik ile ilgili olarak elde edilen bulgulardan biri de içeriğin ilgi çekici olmaması sebebi ile öğrencilerin sıkılmasına yol açmasıdır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“... bu 4 haftaysa mesela ben bunu bir haftada ya da iki haftalık ders saatinde verip geçiyorum ya da kısa bir videoyla izleyip izletip geçiyorum. Bunu çok böyle şey yapamıyorum yani uzun süreçte ele alamıyorum bu konuyu, zaten sıkılıyorlar, dinlemek istemiyorlar, ilgilerini çekmiyor veya işte müze konusu ne kadar ilgisini çekiyor bir ders izliyor bir sonraki ders verecek bir şey bulamıyorsun zaten.”*

Öğretim programını içerik yoğunluğu açısından değerlendiren öğretmenlerden bazıları bazı sınıf seviyelerinde ya da branşlarda içeriğin çok yoğun olduğunu ve içeriği yetiştirmekte zorlandıklarını ya da yetiştirmenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir.” Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Bence içeriğimiz çok yoğun. Gerçekten bu kadar ağır matematik bilgisi vermemize gerek yok, daha basitleştirilmiş somut ve soyutun daha böyle şey bağlarla bağlandığı bir sistem olmalı, hep iletiyoruz bize sorulduğunda, anketlerde hep söylüyoruz ama bilmiyorum bu ne zaman çözüme kavuşacak.”* Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağlılık): *“İçerik fazla. Fazla, biraz daha eksiltilmesi lazım. Hafifletilmesi lazım. Özellikle yedinci sınıf müfredatı fen bilgisi açısından çok yoğun. Çok fazla bilgi var. Bu kadar yoğun bilgiyi bir yıl içerisinde vermek bence çok*

fazla.” Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağıllık düzeyi): “... yani öyle çok yetiştiremediğimiz durumlar olmuyor ama matematiğin programını biraz yoğun buluyorum yaş itibariyle çocuklara yani açıkçası orada sıkıntı yaşayabiliyorlar çocuklar matematik programında.” Ö16 (Matematik, düşük düzey bağıllık): “Yani konular bazı sınıflarda çok fazla, azaltılması gerekiyor. Özellikle biraz önce dediğim gibi 9. ve 10. sınıflarda kazanımların biraz azaltılıp diğer sınıflarda da azaltılarak belki oralara ekleme yapılabilir.” Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağıllık): “Dördüncü sınıfa bence ağır, yoğun dördüncü sınıfın çok yoğun, konu içeriği çok yoğun mümkün değil yetişmesi ama bir şekilde işte ucundan, kıyısından bazı yerleri atlayarak geçiştiriyoruz.” İçeriği fazla bulduğunu belirten öğretmenler olduğu gibi içeriğin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler de olmuştur. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağıllık düzeyi): “Türkçeye içerik olarak daha fazla konu katılmalı dil bilgisi anlamında ilkökul düzeyinde...”

İçerik güncellemeleri konusundaki bulgular incelendiğinde güncellemelerin yeterli olduğu ve paydaşlardan görüşler alındığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağıllık): *“Paydaşların görüşleri alınıyor bu hoşuma gidiyor. Bizim RAM’in sene sonu toplantılarında bizden görüş istiyorlar. Onları bakanlığa iletiyorlar. ... işte bizim kullandığımız e-rehberlik modülü var. O modüle güncellemeler geliyor ki bizim işimizi kolaylaştırıyor. Yani bu anlamda iyi olduğunu, gelişmelerin bizi mutlu ettiğini söyleyebilirim.”* Bu görüşlerden farklı olarak içeriğin yeterince sık güncellenmediği ve yenilik ve gelişmelere uyum sağlanamadığı yönünde bulgular da elde edilmiştir. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağıllık): *“Evet, çok yeterli diyemeyeceğim. Yani sürekli güncellenmesi gerekiyor. Gelişmelere, yeniliklere göre sürekli değiştirilmesi, ekleme çıkarma yapılması gerekiyor. Yani her yıl bir şeyler eklenebilir diye düşünüyorum sürekli çünkü yenilikler oluşuyor, teknolojik yenilikler dijital yenilikler, daha çabuk güncellenmesi taraftarıyım.”*

İçeriğin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygunluğu sıklıkla bahsedilen konular arasında yer almıştır ve elde edilen bulgularda farklı görüşlere rastlanmıştır. Bazı görüşler içeriğin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olduğu yönündedir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağıllık): *“İçeriği uygun yani 9, 10’da daha böyle fizik kültürüne fizik okur yazarlığı anlamında ve güzel, işte 11, 12 biraz ağırlaşıyor ama o da normal yani o anlamda öğrencilere çok ağır bir program değil...”* Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağıllık): *“Aslında uygun, neden? Çünkü basitten karmaşığa, işte atıyorum somuttan soyuta gittiği için kademeli gidiyor...”* Buna karşın içeriğin öğrenci hazırbulunuşluğuna ya da

uygulanmakta olduğu okul türüne uygun olmadığı ve bazı içeriklerin uygulanmasının mümkün olmadığı yönünde görüşler de elde edilmiştir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): *“Bence uygun değil hazır bulunuşluklarına uygun değil, ön öğrenmelerine uygun değil, şartlara uygun değil, kitap üzerinde kalıyor çoğu şey kitap üzerinde maalesef yapmak zorunda kalıyoruz.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağıllık): *“... bunlar bizim, benim için ve benim öğrencilerim için, çalıştığım okul için ulaşılamaz kazanımlar ve içerikler.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): *“Bence kesinlikle sadece üst kısma uygun bir şeyimiz var. Yani başarılı çocuklara uygun bir içerik sistemimiz var bizim.”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağıllık): *“Değil. Yani bizim şu anda uyguladığımız program neredeyse Anadolu Lisesi ile fen lisesi, meslek lisesi hepsinde aynı. Ama buraya giden öğrenci seviyeleri birbirinden çok farklı, yani seviyelerine uygun ayrı bir program olması gerektiğini düşünüyorum. Yani herkese standart bu programlarla bir şey olmuyor.”* Ö17 (Müzik, düşük düzey bağıllık): *“Ben içeriğin biraz seviyemizin üstünde olduğunu düşünmekteyim.”* İçeriğin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu vurgulayan bu görüşlerin aksine, içeriğin öğrenci düzeyine göre basit kaldığını belirten görüşler de elde edilmiştir. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Bence basit bir içeriği var, hiçbir zorlayıcı bir özelliği yok bana göre.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“İçerikte bizim sadece içerikte beğenmediğimiz şey konular çok basit kalıyor mesela basit olan konuları çabuk geçmeleri gerekiyor... Onların biraz daha gelişmiş olması lazım.”*

Öğretim programının içeriğinin öğretmenleri kısıtlaması ve onlara dar bir alanda hareket imkânı sağlaması da ulaşılan bulgular arasındadır. Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağıllık): *“... geniş bir yelpazede ama bazen de çok sınırlara yani dar bir alana sokulduğumuzu düşünüyorum. Biraz daha yani 2 yılda bir atıyorum, 3 yılda bir çalıştaylar yapılırsa yeniden revize edilse daha iyi olurmuş gibi geliyor bana.”*

İçerik alt temasının genel bulgularına bakıldığında içeriğin öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirten görüşlerin aksine öğrenci düzeyinin üstünde ve ulaşılamaz olduğunu belirten görüşlere rastlanmıştır. Ayrıca, içeriğin çok yoğun olduğu ve yetişmediğini belirten görüşlerin aksine bazı durumlarda içeriğin yetersiz olduğu da bulgular arasında yer almıştır. İçeriğin yeterince güncel olduğunu belirtilen görüşlerin aksine yeterince güncelleme yapılmadığı yönünde görüşlere de rastlanmıştır. Bu durumun ise öğrenci hazırbulunuşluğu, çalışılan okulun türü ve fiziki şartları gibi nedenlere bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüşleri sonucunda öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirlik durumu, yöntem ve tekniklerin zaman alıcı olması, yetersiz öğrenci katılımı, esneklik, hazırbulunuşluğa uygunluk, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin tercihi, yöntem ve teknikleri çeşitlendirme ve detaylı açıklama eksikliğine dair bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları programda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Yöntem teknikler de sıkıntı yok. Gerçekten yani güzel yönlendiriliyoruz o konuda. ...yoksa yöntem ve teknikler aslında bence güzel belirtilmiş.”*

Ayrıca öğretmenler, bazı öğretim yöntem ve tekniklerinin çok zaman alıcı olduğunu da vurgulamışlardır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Fiziğin temel birinci seviyesi bu. Deneyle olayı kavratmak e tamam, bu çok zaman alıcı...”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Sadece zaman çok alacak şeyler o bazı etkinlikler var ki uğraşırken onu kes onu yapıştır, ötekini bilmem ne yap uğraşırken hem ortalık çok böyle darmadağın oluyor hem de çocuk amacı kaçırıyor.”*

Bunlara ek olarak, öğrencilerin katılım konusunda isteksiz olmalarının da öğrenme-öğretme süreci üzerinde etkili olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“... ve öğrenci katılımı, şu eleştiri burada çok ‘ya hocam deneyini yapıp da ne olacak, iki soru fazla çözssek olmaz mı?’ yaklaşımı bizim elimizi kolumuzu bağlıyor, işin açıkçası.”*

Öğretmenler programın yöntem ve teknikler konusunda kendilerine yeterli esnekliği sağladığını belirtmişlerdir. Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“... ben rahat uygulayabiliyorum öncelikle programı, esnekliğinden dolayı özellikle rahat uygulayabiliyorum. İşte kazanım ve göstergeleri belli bir teknikle vermek yerine biz yani o kazanım göstergeyi çocuğa kazandır, nasıl kazandırmak istersen, yani nasıl yapabilirsen, yani istediğim bütün etkinlikleri gerçekleştirebiliyorum.”*

Öğretmenler programda önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olduğunu ve bu nedenle uygulamada değişikliğe gitmediklerini vurgulamışlardır. Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağlılık): *“Ya bu önerilen yöntem teknikler de zaten öğrencilerin seviyesine, gelişim dönemine uygun. O noktada ben çok açıkçası müdahale de etmiyorum. Genellikle uygun olduğunu düşündüğüm için onları da zaten biz uyguluyoruz. O yüzden bence iyi.”*

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirirken dikkat ettikleri bir diğer konu da öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanmayı tercih etmeleridir. Bu yolla öğrenme oranını artırdıklarını düşünmektedirler. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Hepsi de güzel şeyler yani bir olumsuz karşılaştığım bir teknik yok ama ben hepsini kullanmıyorum. Sadece çocukları merkez alıp aktif öğrenmeye hangi teknik yer veriyorsa onu kullanıyorum. Çocuklar işin içine ne kadar çok girerse ne kadar kendileri yaparsa o kadar iyi öğreniyorlar.”*

Öğretmenler öğretim programlarını önerilen yöntem ve teknikler açısından yeterli bulduklarını, önerilen yöntem ve tekniklerin hepsini uygulamanın mümkün olmadığını fakat programda çok çeşitli yöntem ve tekniklere yer verildiğini ifade etmişlerdir. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Yani bizlere önerilen yöntem ve teknikler gerçekten çok zengin. Yani biz onları hakkıyla uygulayabilirsek harikalar yaratırız zaten. Yani onlarda yani sınıfımızın durumuna göre o andaki konumuzun akışına göre ufak tefek değişiklikler olabilir ama yöntem ve tekniklerimizle ilgili zaten çok güzel kitaplarımız var. Yani çok zengin, bence yeterli.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Yöntem tekniklerde sıkıntı yok. Gerçekten yani güzel yönlendiriliyoruz o konuda... Yoksa yöntem ve teknikler aslında bence güzel belirtilmiş.”* Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Ama program olarak bence hepsini almış, yani yöntem ve teknik adı altında var.”*

Bu görüşlerin aksine programda çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilse de bu konuda detaylı bilginin olmadığı ve yöntem ve teknikler konusunda gerekli rehberliğin yapılmadığı görüşünde olan öğretmenler de vardır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Farklı yöntem ve teknikler kitabımız planlanırken programda kısa kısa çok rehberlik edilmeyecek şekilde gösterilmiş ama detaylı bir bilgi yok, çok açıklayıcı değil açıkçası yöntem ve teknikler.”*

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel görüşler öğretim programlarında önerilen yöntem ve tekniklerin yeterli olduğu fakat hepsini uygulamanın mümkün olmadığı yönündedir. Uygulamayı zorlaştırılan nedenler arasında ise fiziki şartlar, kısıtlı süre ve öğrencilerin katılım konusundaki isteksizliği ya da öğrencilerin merkezi sınavlar nedeniyle sürekli soru çözme eğiliminde olmaları gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler öğrenciyi aktif tutacak yöntem ve teknikleri daha çok tercih ettiklerini ve bu yolla olumlu sonuçlar aldıklarını da belirtmişlerdir.

Gerçekleştirme süreci temasının alt temalarından biri de ölçme ve değerlendirme konusudur. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular arasında programa bağlı kalma, süreç değerlendirme, uygulama güçlükleri, düşük güvenilirlik ve geçerlik ve ölçme ve değerlendirmeyi yetersiz bulma yer almaktadır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda öğretim programının kendilerine yeterli geldiğini, programın önerdiği şekilde ve programa bağlı kalarak ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Yani dördüncü sınıfta zaten yazılılarımız, ders içi performanslarımız, uygulamalı sınavlarımız var yetenek derslerimizde, onları uyguluyoruz. Onun dışında öğrencilerimizin gözlem formlarımızı doldurarak uyguluyoruz, yani şeyin dışına yönetmeliğin dışına çıkmıyoruz. Gerek de duymuyoruz. Çünkü gerçekten ölçme değerlendirmede bizlere çok güzel şeyler sunulmuş zaten, gösterilmiş.”* Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Açıkçası başvurmuyorum, yani gerek duymuyorum çünkü yeterli geldiğini düşünüyorum. Gün içinde zaten üç kere dört kere hatta bazen bireysel değerlendirme bile yapıyorum.”*

Ayrıca, öğretmenler öğretim programlarında da önerildiği gibi sadece sınav ile değerlendirme değil sürece yönelik bir değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Ölçme değerlendirmeyi genelde sene içerisinde yayarak ders içi katılımı da dikkate alarak yapmaya çalışıyorum, sadece sınavla değil de aynı zamanda yani dinleme de yapıyoruz uygulama sınavlarını da yürütüyoruz fakat bunlara ek olarak ders içi katılımları da not aldığım dosyam var orda artı eksi şeklinde ders içi katılımları göz önünde bulundurarak da değerlendirme yapıyorum.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Ölçme değerlendirme olarak sadece sonuca bakmıyorum. Yani süreç içerisinde öğrencinin ne yapmaya çalıştığına daha çok bakıyorum. Yani sadece sonuca bağlı değil, süreci de içine katarak değerlendirme yapıyorum.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“O yüzden sınav sonuçlarının notla değil de süreç değerlendirmelerinin çok önemli olduğuna inanıyorum. Yani süreç değerlendirmelerde, öğretmen gözlemlerinin öğretmen yönlendirmelerinin çok daha etkili olduğunu biliyorum.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Yazılı sınav yapıyoruz. Çoktan seçmeli sınav yapıyorum. Bazen de öğrencilerin yıl boyunca durumlarını gözlemliyorum yani sadece yazılıya dönük değil, dersteki performansını da göz önünde bulunduruyorum.”* Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Süreç değerlendirmesini ön planda tutuyorum. Hep süreç üzerinden sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yer alıyor ve bunda yani son haftaki çalışması değil,*

bir önceki çalışmalar da işin içerisine giriyor. Yani bir öğrenci yapmayıp yapmayıp son hafta annesiyle babasıyla bir çalışma yaptıysa bu belli oluyor zaten ona göre de öğrenci notunu alıyor.”

Ölçme değerlendirme alt temasında ortaya çıkan konulardan biri de uygulama esnasında yaşanan zorluklardır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulamaların zaman alıcı olması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğrencilerin isteksiz ve sorumsuz olması, öğretmen ya da öğrencilerin bazı konularda bilgi eksikliğinin olması gibi nedenlerle sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ben aslında güzel buluyorum, fakat uygulama konusunda çeşitli sıkıntılarla çok karşılaşıyoruz.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Genel olarak uygulama konusunda sıkıntı yaşıyoruz. İlkokulda çocuklar çok dağınık oluyor. Bazıları çok düzenli oluyor, çok güzel ürün dosyaları oluyor, bazılarının yarısı oluyor, yarısı olmuyor. Uygulama konusunda şöyle söyleyeyim, aileler eğer çocuğa yeterli sorumluluk vermediyse bizim bu çocuklara sorumluluk kazandırmamız daha zor oluyor ve süreç değerlendirmesi orada aksayabiliyor açıkçası.”* Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“Şimdi bizim ya ben bu akran değerlendirme vesaire bunları yani bu zamana kadar uygulamadım. Yani uyguladığımı... uygulamadım yani yani biliyorum nelerin olduğunu...”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“... öğrencilere zor bir şey verdiğiniz zaman yapmıyorlar ya da yapamıyorlar diyeyim. Hatta bu sene 11. sınıflarda bir böyle bir araştırma projesi vardı fakat iki öğrenci ikisi de hiçbir şey yapamadı yani. Belki öğrenciler buna hazır değil mi diyeyim. Dolayısıyla biraz daha verdiğiniz ödev tarzında oluyor, proje tarzında olmuyor. Yani belki de öğrenciler buna hazır değil ya da nasıl yapacaklarını bilmiyorlar, o şekilde.”*

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenler tarafından bahsedilen bir başka konu da güvenirlik ve geçerlik problemleri olmuştur. Öğretmenler yapılan uygulamaların öğrenci kaynaklı, sistem kaynaklı ya da öğretmenlerin farklı bakış açıları nedeniyle güvenilir ya da geçerli olmadığına inanmaktadırlar. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Ee öğrencilerin ölçme değerlendirmedeki tek kriteri not. En kısa yoldan not almanın peşindeler. Yaptıkları birçok uygulamanın çok baştan savma olduğunu düşündüğüm için o alandaki ölçmenin yeterli olduğunu düşünmüyorum ben. Yani ölçmenin geçerliliği çok yüksek değil bence.”* Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“... samimiyetle cevap vermek gerekirse sınavları yapıyoruz ama sınavlarda çocuklara belirli konular veriyoruz onlar üzerinden konuşmalarını istiyoruz çoğu öğrenci*

ezberleyip geliyor çünkü öyle bir konuşma yetisine sahip değil...bu şekilde ölçüyoruz ve değerlendiriyoruz çok güvenilir değil bence bu sistemin ölçme ve değerlendirmesi.” Öğretmenler merkezi sınavların da ölçme ve değerlendirmeyi etkilediğini, öğrencilerin ortalama puanlarının düşmemesi için verilen notların gerçeği yansıtmadığını belirtmişlerdir. Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): “Bu çocukların aldığı özellikle LGS' de aldığı puanlar önemli. Yani aslında bütüncül olarak yani onu düşünürsek bütün Türkiye bazında düşünürsek, çocukların gerçek notlarını biz yansıtmıyoruz... Tabii etkiliyor yani bizden istenen hatta idare de bu konuda ‘arkadaşlar düşük not vermeyin’ diyor ama bu sefer gerçek notunun dışına çıkıyor. Yani aldığı not gerçek not mu?”

Ölçme ve değerlendirmenin güvenilirlik ve geçerliğinin düşük bulunması dışında bazı öğretmenler de ölçme ve değerlendirmenin bazı branşlar için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): “Bence İngilizce dersi bir beceri olduğu için yani diğer derslerden farklı kazanılması gereken bir beceri olduğu için değerlendirmesinin de daha farklı şekilde yapılması lazım, sınavlara yönelik çalıştığı için çocuklar daha çok gramer odaklı dersleri gitmek zorunda kalıyoruz, ama konuşmanın da ya da dinlemenin de ölçülebildiği, şu an ölçülüyor ama çok da verimli ölçüldüğünü düşünmüyorum ben.”

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak programa bağlı kalmaya çalıştıkları görülmüştür fakat aynı zamanda merkezi sınavlar, öğrencilerin katılım durumu ve öğretmenlerin farklı uygulamaları gibi nedenlerle ölçme ve değerlendirmenin istenilen düzeyde geçerli ve güvenilir şekilde yapılamadığı, verilen notların ise bazı durumlarda gerçeği yansıtmadığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim programlarında da yer aldığı üzere öğretmenlerin süreç değerlendirmesine önem verdikleri görülmektedir.

Değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin olarak ortaya çıkan konular arasında öğretmenlerin değerlere bakış açısı, değerlere yer verme şekli ve programda önerilen değerler bulunmaktadır. Öğretmenlerin değerlere bakış açısı kapsamındaki görüşlere bakıldığında değerleri kazandırırken öğrencilere model olmayı amaçladıkları ve değerler eğitimi zorunluluktan ziyade temel hedeflerinden biri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): “ben derslerimde öncelikle öğretmenin örnek olan kişi olduğunu düşünerek öğrencilerime başta saygı duyuyorum...adaletli olmaya çalışıyorum... onlara son derece sevgiyle

yaklaşıyorum ... yardımseverlik yönümü ortaya çıkarmaya çalışıyorum. Yani zorunluluktan ziyade öğretmenin temel hedeflerinden birinin bu olması gerektiğini de düşünüyorum ayrıca.” şeklinde ifade etmiştir. *“Ben sınıfta sadece olması gerektiği gibi davranarak bir model olmaya çalışıyorum.”* ifadesini kullanan Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık) de değerler eğitimi konusunda model olmayı benimsediğini vurgulamıştır. Değerler eğitimine yer vermeye çalışan ve bu konuda öğrencilere model olmayı amaçlayan öğretmenler dışında değerler eğitiminin öğretim programlarına dahil olmasının gerekli olmadığını, daha önceden de derslerin içinde değerlere yer verdiklerini, çok etkili olmadığını ve teoride kaldığını ve yeterince üzerinde durmadıklarını belirten öğretmenler de olmuştur. Bu görüşte olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Evet değerler eğitimi var ama biz zaten o çıkmadan önce de yapıyorduk bir şekilde...değerler eğitiminin aslında olmasını çok da gerekli bulmuyorum. Zaten derslerimizin içinde vardı.”* Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“...yani değerler eğitimiyle ilgili bunlar hep genelde lafta kalıyor... tamamen teorik, ya ben teorinin okulda çok başarılı olacağını düşünmüyorum.”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Değerler eğitimi yani çok da fazla açıkçası yer vermediğimizi söyleyebilirim... Ben çok fazla üzerinde durmuyorum yani bunun üzerinde de durulabilir aslında birazcık daha.”*

Öğretmenlerin derslerde değerlere yer verme şekilleri ile ilgili görüşleri incelediğinde orta ve çok yüksek düzey bağlılık gösteren bazı öğretmenlerin değerler eğitimine öğretim programında belirtildiği şekilde, yıllık planlarda ve ders kitaplarında yer alan şekliyle yer vermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Kitabımızda zaten bunlara yer verilmiş değerler eğitimi konusunda her ünite de farklı bir değer işlenecek şekilde tabi ki ben bu değerlere yer vermeye çalışıyorum kitabımızdaki değerlere de mesela 11. sınıflarda sevgi ile ilgili bir ünite vardı, sevginin önemi, 12. sınıfların konusunda gene adaletle ilgili vardı bunları değerler eğitimine katmaya çalıştım.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Şimdi bizim ay ay değerler eğitimi yapmamız gerekiyor mesela ay ay bir ay mesela saygı, bir ay dürüstlük sırayla işte değer eğitimi o ay hangi değerler eğitimimiz varsa etkinliklerle, derslerde konuşarak, videoları izleterek, ne diyeyim mesela bu etkinliklerle ilgili küçük dramalar yapılarak değerler eğitimi çocuklara vermek için ... bu etkinlikleri de yapıyoruz.”* Bu görüşlerden farklı olarak orta düzeyde bağlılığa sahip bazı öğretmenlerin ise

değerler eğitimine ayrı bir zaman ayırmadığı, sınıf iklimine göre yeri geldikçe değerlere değindiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Yani bugünkü değerler konumuz dostluk, sırf dostlukla ilgili ona bir zaman ayırmıyorum. Ya da bugünkü değerlerimizden konu sabır, sabırla ilgili bir zaman ayırmıyorum.”* Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“...bunları genel olarak biz derslerde yeri geldiğinde işlemeye çalışıyoruz.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Bu değerleri ayrıca bir değer olarak vermem. Yani işte bugün adalet değerini vereceğiz, bugün sabır değerini vereceğiz şeklinde değil yeri geldikçe, örneğin bir sınıf başkanı seçimi olacaktır. Bu en adaletli şekilde nasıl olmalıdır ya da işte herkes başkan olmak istiyor ama bunu nasıl sağlayabilirim işte kısa süreli aralıklarla başkan seçimi yaparım ve bu seçimin şeffaf olmasına özen gösteririm adil olmasına özen gösteririm.”* Ayrıca öğretmenlerin değerleri kazandırma noktasında öğrenci hazırbulunuşluğuna, yaş ve gelişim özelliklerine dikkat ettikleri de bulgular arasındadır. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Evet gene yaş grupları farklı olduğu için çocukların seviyesi önemli, 2017’li çocukla 15’li çocuğa aynı değeri aynı anda veremiyoruz.”* Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Öğretim programında yer alan değerleri gerçekleştirirken nelere dikkat ediyorum, gene öğrenci odaklı olmaya dikkat ediyorum, öğrencilerin hazır bulunuşlukları doğrultusunda derslerime yön vermeye çalışıyorum.”*

Öğretmenlerin derslerde odaklandıkları değerler ve öğretim programlarında önerilen değerlere bakıldığında genel olarak öğretmenlerin kök değerler üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmenler derslerinde odaklandıkları ve aynı zamanda programlarda önerilen değerlerden bazıları sevgi, saygı, dostluk ve arkadaşlık olarak ifade edilmiştir. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“Genelde sevgi, saygı yani birbirlerinden farklı olsa da birbirlerini sevmeleri, birbirlerine saygılı olmaları...”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“... saygı, sevgi o zaten en çok kullandığımız bence çocuklar da bütün derslerden önce verilmesi gereken değerlerden.”* Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Bunlar sürekli ... paylaşım mesela arkadaşlık, dostluk, önceliklerimiz bunlar.”* Adalet kavramı da öğretmen görüşmelerinde bahsedilen değerlerden olmuştur. Öğretmenler adalet değerine önem verdiklerini ve sınıf içindeki uygulamalarında da adaletli olmaya özen gösterdiklerini vurgulamışlardır. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“...örneğin bir sınıf başkanı seçimi olacaktır. Bu en adaletli şekilde nasıl olmalıdır ya da işte herkes başkan olmak istiyor ama bunu nasıl sağlayabilirim işte kısa süreli aralıklarla başkan seçimi yaparım ve bu seçimin şeffaf olmasına özen gösteririm adil olmasına özen*

gösteririm. Çocuklar burada adalet kavramını görürler.” Ayrıca öğretmenlerin üzerinde durduğu değerler arasında sabırlı olma, dürüstlük ve hoşgörülü olma da yer almaktadır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Ondan sonra sabırla başladığı işi bitirmesini bekliyorum yani yarıda bırakmaması benim için çok önemli, bir sonuca ulaştırması.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Dürüstlük küçük yaştaki çocuklarda en çok dürüstlük ve ne diyeyim ben size saygı, ikisi, dürüstlük ve saygı küçük yaşta en çok öğrenilmesi gereken iki değer bence.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Değerlerimiz evet, dürüst olma, adaletli, hoşgörülü, sabırlı, saygılı bunlar evet...”* Kök değerler arasında yer alan vatan sevgisi ve yardımlaşma öğretmenler tarafından odaklanılan ve öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler olarak ortaya çıkmaktadır. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“...işte vatan sevgisi, gene işte Türk kültürüne ait değerler, büyüklere saygı, vatanseverlik aklıma gelenler yardımseverlik.”* Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağlılık): *“Bunun dışında yardımlaşma, belki sabır, bunlar vefa gibi değerler biraz daha yani insani değerler, sosyal ilişkilere yönelik değerler ön plana çıkıyor.”* Bunlara ek olarak, öğretmenlerin derslerinde yer verdiği değerler arasında sorumluluk bilinci, öz denetim ve kişisel bakım da yer almaktadır. Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Biz bir kere dürüstlük, özdenetim, sabır, sevgi, sorumluluk...”* Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“...öğrencinin çevreyi temiz tutması, kendisinin temiz olması, bu konuda sınıfı içerisindeki davranışlarını dikkate özellikle almaktayım yani ona dikkat ediyorum o noktada.”* “Öncelikle hedefim sorumluluk kazandırmak çünkü öğrencilerde genel şöyle bir bakış var bu ders bizim ne işimize yarayacak? Yani bu soruyu direk soruyorlardı derste, yani öncelikli amacımız sorumluluk kazandırmak. Çünkü hep derste de söylüyorum, yani sanat eseri beklemiyorum sizden sadece sorumluluklarınızı yerine getirmenizi bekliyorum, işte o gün bir malzeme geleceksen ya da o gün bir işe başlanacaksa, kâğıt boya en basitinden bir kâğıt kalem bu sorumluluğunu yerine getirmesini bekliyorum.” ifadesini kullanan Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık) sorumluluk bilinci kazandırmayı dersinin temel hedeflerinden biri olarak görmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi gerçekleştirmeye ilişkin görüşlerinden çıkan genel sonuçlar; değerler eğitimi öğretim programlarına girmeden önce de öğretmenlerin bu konuları önemseydiği, bazı öğretmenlerin değerleri yıllık plan içinde dağıtıldığı şekilde ele alırken bazı öğretmenlerin de yıllık plana önem vermeksizin sınıf iklimine göre yeri geldikçe değerlere değindiği, özellikle öğretim programına

düşük düzey bağılılığına sahip öğretmenlerin değerler eğitiminin teorik olduğunu düşünerek çok üzerinde durmadığı şeklindedir. Ayrıca öğretmenler değerleri kazandırmada öğrencilere model olmanın önemine de değinmişlerdir. Sonuç olarak öğretim programına farklı bağılılık düzeyi, farklı kademe ve farklı branştan öğretmenlerin değerler eğitime yönelik bakış açılarının da farklı olduğu, öğretmenlerin odaklandığı değerlerin ise genellikle kök değerler olarak öğretim programlarında yer alan değerler olduğu görülmektedir.

Başka bir alt tema olan “bireysel gelişim planları” hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde farklı bakış açılarının olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin öğretim programına bağılılık düzeyi düşük olarak belirlenen öğretmenlerin genellikle bireysel gelişim planlarına yönelik çalışmalar yapmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ö16

(Matematik, düşük düzey bağılılık): *“Yani şöyle söyleyeyim, BEP planı gibi ayrıca bir şey yaptığım yok, onun haricinde genelde biraz da sınıfın alt seviyesinde öğrenciye yönelik gidiyoruz, üst seviyedeki öğrencilere çok fazla yönelik bir şey yapamıyoruz yani.”* Ö18

(Sınıf, düşük düzey bağılılık): *“Yok, kullanmıyorum. Bireysel olarak çok fazla plan yaptığım söylenemez. Program kullandığım söylenemez.”* Bireysel gelişim planlarına vakit ayırmadığını belirten öğretmenlerden farklı olarak orta ya da yüksek düzey bağılılık gösteren bazı öğretmenler ise bireysel farklılıkları önemsediklerini ve bireysel gelişim planlarını mümkün olduğunca uygulamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağılılık): *“Bireysel farklılıkların farkındayım, elimden geldiğince de bu farklılıkları dikkate almaya çalışıyorum.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağılılık): *“Yani bunları uygulamaya çalışıyoruz çünkü benim sınıfımda 30 öğrencim var, 30 ayrı seviye demektir bu. Çok üst düzey gerçekten zeki kategorisine girecek çocuklarımız da var ama tabi hepsi ile bunlarla ders işleme esnasında belki bunları uygulamayabiliyoruz ama biz bunların farkındayız.”* Bu bulgulara ek olarak bireysel farklılıklara dikkat eden ve derslerini bu doğrultuda planlayan öğretmenlerin olduğu da dikkat çekmektedir.” Ö9 (Türkçe, orta düzey bağılılık): *“Mesela sınıf içerisinde bazı öğrencilerimiz çekingen olabiliyor. Sürekli söz almak isteyen öğrencilerimiz olabiliyor. Biz bu öğrencileri bir kenara koymuyoruz söz hakkı almak istemeyen öğrencilerimizi ve sürekli söz hakkı almak isteyen öğrenciler üzerinde de yoğunlaşmıyoruz. Yani bu şekilde bütün öğrencilere zaman ayırıyoruz ve zamanı eşit bir şekilde dağıtmaya çalışıyoruz.”* Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağılılık): *“Bireysel gelişim planlarını daha çok işte dediğim gibi özel eğitime muhtaç iki tane çocuğum var, bir*

tane de dil ve konuşma güçlüğü olan, onunla birlikte üç çocuğum var. Onlarda kullanıyorum birebir. Farklı özellikle öne çıkan sivrilen bir çocuğum varsa onun için de kullanıyorum işte pozitif anlamda başarı anlamında.” Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Bireysel olarak bakıyorum zaten derse yani en iyi yapan öğrenciyle hiç yapamayan öğrenciyi kesinlikle aynı kefeye koymuyorum. Yani sorumluluklarını ne kadar yerine getirebiliyorlar ve de bireysel olarak neyi ne kadar yapabiliyorlar ona bakıyorum.”*

Bireysel gelişim planlarının uygulamaya konulmasında dikkat çeken başka bir konu da öğretmenlerin farklı zekâ türlerini önemsemeleri ve her öğrencinin her derste başarılı olamayacağını farkında olmalarıdır. Ayrıca öğretmenler çoklu zekâ kuramından yola çıkarak etkinlikleri farklı zekâ türlerine hitap edecek şekilde çeşitlendirmektedirler. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Çoklu zekâ işte, zaten çocuk bir yöntemle her çocuk öğrenemiyor, değiştiriyorum müzik yoluyla giriyorum, değiştiriyorum drama yoluyla giriyorum.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Yani diyorum ki işte herkes nasıl ki matematiği çok iyi yapamıyorsa, resimde de herkesin mükemmel olması beklenemez. Çünkü herkesin farklı bir zekâ türü var. Birimiz müziği çok iyi yapabiliyorken, birimiz matematiği çok iyi yapıyorken, birimiz resimde çok iyi olabiliyor.”*

Buna ek olarak öğretmenler öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip ederken ebeveynler ile de iletişim halinde olup, bu süreci birlikte yürüttüklerini vurgulamışlardır. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“...biz bunların farkındayız ve aileleri ile de iletişim halindeyiz. Yani bizim aile çocukla öğretmen arasında bir köprü yani anne babasız biz yapamayız. Örneğin öğrenmede bir güçlüğü varsa ya da farklı bir durumu varsa yani aile ile iş birliği yapmak zorundayız.”*

Ayrıca öğretmenler öğrenciler arasındaki bireysel gelişim farklılıklarını önemsediklerini ve ölçme ve değerlendirme aşamasında dikkate aldıklarını vurgulamışlardır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Hepimiz farklıyız, hepimizin farklı becerileri, farklı zekâ türleri var diye sözel olarak sürekli çocuklara, öğrencilere bunu kavratmaya çalışıyorum ki kendilerini kötü hissetmesinler, not verirken de tamamen buradan bakarak not veriyorum.”* Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“Şimdi öğrencileri değerlendirecek olursak bu alttan gelmelerine göre, hazırbulunuşluklarına göre işte bizim işlediğimiz konuları hemen kavrayan öğrencilerimiz var. Orta düzeyde öğrencilerimiz var, bir de kavrama gücü düşük öğrencilerimiz var. Biz de bu konuları*

işlerken bunların hepsini göz önünde bulunduruyoruz ve ona göre değerlendirme yapıyoruz.”

Bireysel gelişim planlarını hazırlama ya da uygulamaya koyma konusunda öğretim programına bağlılık düzeyinin etkili olduğu görülmektedir. Öğretim programına düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin bireysel farklılıkları önemsemediği ve bu doğrultuda fazla çalışma yapmadığı, yüksek düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin ise bu konuda çalışmalar yaptığı, öğrencilerini bireysel olarak takip ettiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bireysel gelişim konusunda ebeveynler ile iletişim konusunu önemsedikleri, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğunun farkında oldukları ve bu bireysel farklılıkları da ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları görülmektedir.

Gerçekleştirme sürecinin son alt temasında ise anahtar yetkinlikler üzerinde durulmuştur. Düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenler arasından bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtenler olmuştur. Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Bu konu hakkında pek bir fikrim yok, yani Türkiye yeterlilikler çerçevesi hakkında, bizim derslerimizle de ilgili çok fazla bir yani yetiştirme kaygısı olmadığı için konu hakkında çok bilgim yok.”* Ayrıca öğretmenler yetkinlik ve beceriler konusunda programın beklentilerinin fazla olduğunu ve bu yetkinlikleri kazandırma anlamında kendilerini yetersiz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“O konuda işte beceriler konusunda programımız birazcık bence şey kalıyor yoğun kalıyor. Yani daha çok beklentisi var programın bizden, o konuda biraz yetişemediğimizi düşünüyorum, beceri ve yetkinlik anlamında.”*

Öğretmenlerin TYÇ kapsamında belirlenmiş anahtar yetkinliklere derslerinde yer verme şekilleri incelendiğinde daha çok günlük hayat ile bağlantı kurarak, yaparak yaşayarak bu yetkinlikleri kazandırmaya çalıştıkları ve mümkün olduğunca ebeveynleri de dahil etmeye çalıştıkları görülmektedir. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Kültürel farkındalık anlamında mesela müze gezme, ören yerlerine gitme. Yani elimizden geldiğince yani çevremizde çok olmasa bile mesela bir öğrencilerimi birinci sınıftan itibaren kent müzesine ama annelerle. Çünkü ben sadece çocukların değil, annelerin de ufkunun açılmasını istiyorum.”* Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“Yani dediğim gibi şey inisiyatif alma girişimcilik konusunda, yani beden eğitimi dersinin zaten özellikle amaçlarından bir tanesi o, çocukları toplum içerisinde konuşur*

bir duruma getirebilmek.” Ayrıca öğretmenlerin derslerinde yetkinliklere yer verme şekilleri incelendiğinde öğretim programına bağlılık düzeyi düşük, orta ya da yüksek olması farketmeksizin özellikle kültürel farkındalığa odaklandıkları dikkat çekmektedir. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Türk toplumunun kültürel değerleriyle ilgili çalışmalar yapıyoruz. Dramalar, doğaçlamalar işte o günün konusuyla ilgili programda ne varsa, mesela ege bölgesinde yetişen ürünler diyelim. Ege bölgesinin yöresel kıyafetleri. İşte ege bölgesinin yemekleri o şekilde bir örnek verebilirim.” Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): “Kültürel farkındalık anlamında dediğim gibi bulunduğumuz çevrenin yapısını dikkate alarak işte seçtiğimiz eserlerde özellikle öğrencilerimize öğrettiğimiz türkü olsun ne bileyim şarkılarda bu kültürel farkındalığa değinmeye çalışıyoruz.” Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): “Mesela kültüre çok önem veriyorum. Şimdi ben yeni gelen nesle bakıyorum deyimlerden, deyişlerden haberi yok, türkülerden, adetlerden, geleneklerinden, göreneklerinden haberi yok. Bunları şey yapmaya çalışıyorum, işlemeye çalışıyorum.” Bunun yanı sıra, öğretmenler sadece Türk kültürü değil, branşlarına göre farklı kültürler üzerinde de durmaktadırlar. Örneğin Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): “Dil öğretirken özellikle kültürel farkındalık yaratmaya da çalışıyorum, yani bizim kültürümüz onların kültüründen çok farklı olduğu için arasındaki farkı gösterip hoşgörü kazanmalarına da yardımcı olmaya çalışıyorum.” ifadesiyle öğrencilere farklı ülkelerin kültürleri hakkında da farkındalık oluşturmaya çalıştığını belirtmiştir.

Derslerinde odaklandıkları yetkinlikler ile ilgili görüşleri öğretmenlerin genel olarak öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinliğe odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenler bu sekiz yetkinlikten sadece “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” üzerinde durmamışlardır. Ana dilde iletişim bu alt tema kapsamında öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazıları “ana dilde iletişim” yetkinliğinin daha fazla ön plana çıktığını düşünmektedirler. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): “Bence en temelinde Türkçe yani dilimizi doğru kullanma duru ve akıcı bir şekilde konuşma, dinlemeyi bilme karşındaki arkadaşlarımızın fikirlerine katılmasak da saygı gösterme gibi...” Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Öncelikle Türkçe, dil... ana dilimizde iletişim, konuşma, bunlar bizim için önemli.” Bu görüşlerin aksine Ö2 ise matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide yetkinliklerin öğrencilerin temel yetkinliği olması gerektiğini vurgulamıştır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): “Matematiksel düşünce ve bilim ve teknolojiyi kullanabilme konusunda öğrencilerin

temel yetkinliğinin bu olması gerektiğini, çağımızda birinci öncelikli olduğunu düşünüyorum.” Ayrıca öğretmenler dijital yetkinlikten de bahsetmişler ve günümüzde dijital yetkinliğin önemini vurgulayarak derslerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Dijital yetkinlik yani olmazsa olmazımız şu son yıllarda, eskiden daha çok böyle gösterip yaptırma ya da böyle birebir yardımcı olmaya çalışarak yaparken şimdi neredeyse yüzde 70, yüzde 80 dijitalden faydalaniyoruz yani teknolojiden faydalaniyoruz çünkü çok fazla örneğe ulaşabiliyoruz.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Dijital yetkinlik neredeyse artık dersimin yüzde sekseni olmaya başladı. Hem işimizi kolaylaştırıyor hem öğrencinin öğrenmesini gerçekten kolaylaştırıyor.”* Öğretmenlerin derslerinde odaklandıklarını belirttikleri başka bir yetkinliğin ise “öğrenmeyi öğrenme” olduğu görülmektedir. Öğretmenler, günümüz eğitim anlayışının ve öğretim programlarının da bir gereği olarak öğrencilere her şeyi hazır olarak sunmak yerine onlara bilgiye erişmenin yolunu göstermenin daha uygun olacağını düşünmektedirler. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Şimdiki eğitim müfredatında öğrenci merkezli, çocuğun çoğu şeyi kendisinin yapması gerekiyor, bizim rehberlik etmemiz gerekiyor sadece ama gerçekte bu, bu şekilde değil, çocuklar her şeyi hazır istiyorlar, önüne sunulsun istiyorlar, ondan ziyade çocuklara biz öğrenmeyi öğretmeliyiz yani...”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Bu yetkinlikler çerçevesinde de en çok kullandığım öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, çocuklara bunu verdiğim zaman, çocuklar kendi kendilerine gidiyorlar. Grup çalışması yapıyorlar, bir bilgiye nasıl ulaşabileceklerini biliyorlar. Yani ben daha az yoruluyorum ama çocuklar daha çok çalışıyorlar ve daha çok öğreniyorlar.”* Bunlara ek olarak, öğretmenlerin odaklandıkları yetkinliklere bakıldığında bazı öğretmenlerin branşlarına yönelik olan yetkinliklere odaklandığı dikkat çekmektedir. Örneğin öğretmen görüşlerine göre sanat ve spor ile ilgili derslerde inisiyatif alma ve girişimcilik önemli bir rol oynamaktadır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“En fazla kullandığım kendi branşım adına inisiyatif alma ve girişimcilik, öğrenci işte hiç yapmadığı bir tekniği yani bunu göze alarak yapabiliyor mu, yapmak istiyor mu? Yani bunun için motive olup yeni bir şey deneyebiliyor mu?”* ifadesiyle Ö3 inisiyatif alma ve girişimci olma yetkinliğinin görsel sanatlar branşında önemli ve öncelikli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö11 de beden eğitimi dersi için bu yetkinliğin önemli olduğunu belirtmiştir. Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“İnisiyatif alma girişimcilik konusunda, yani çocuklarla. Yani beden eğitimi dersinin zaten özellikle amaçlarından bir tanesi o, çocukları toplum içerisinde konuşur bir duruma getirebilmek.”* Yabancı

dillerde iletişim yetkinliğine de branşa yönelik olarak sadece Ö1 değinmiştir. Ö1 yabancı dilde iletişim kurmanın çok önemli olduğunu fakat bazı nedenlerle bu yetkinliğe önem verilip, üzerinde yeterince durulmadığını belirtmiştir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): *“Yabancı dilde iletişim kurması her şeyden çok daha önemli olması gerekiyor ama gerek aile baskısı gerek okuldaki müfredatın yetiştirme kaygısı, öğretmenin çocuğun dilde iletişim kurmasını verme becerisinde eksik kalıyor.”* Branşa yönelik olan yetkinliklere bakıldığında matematiksel yetkinliğe matematik öğretmenleri tarafından yer verildiği görülmektedir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): *“Matematiksel yetkinlik yine branşımızın gerektirdiği şekilde kullanıyoruz.”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağıllık): *“Mesela matematiksel yetkinlikler, onu kullanıyoruz daha çok.”* Türkçe öğretmeni Ö9 ise ana dilde iletişim yetkinliğine dikkat çekmiştir. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağıllık): *“Genelde dilimizi güzel kullanma doğru kullanmaya biz önem veriyoruz... Dilimize yabancı dilden gelmiş kelimelerin Türkçe karşılıkları üzerinde duruyoruz ve bu şekilde yani genelde yani dilimizi ana dilimizi daha iyi daha etkin kullanmaya yönelik çalışmalar oluyor.”*

Öğretmenlerin anahtar yetkinliklere ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, bazı öğretmenlerin konu hakkında bilgisi olmadığı, ana dilde iletişim yetkinliğinin sıklıkla dile getirildiği, öğretmenlerin öğretim programına bağıllık düzeyi farketmeksizin kültürel farkındalığa önem verdiği ve öğretmenlerin genellikle branşlarına yönelik olan yetkinliklere odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin odaklandığı yetkinliklere bakıldığında dijital yetkinlik ya da öğrenmeyi öğrenme gibi güncel yetkinliklerin ön planda tutulduğu söylenebilir.

Gerçekleştirme süreci temasındaki görüşlerden yola çıkılarak öğretmenlerin öğretim programına bağıllık anlamında farklılık gösterdikleri, bu farklılıkların öğretim programında yer alan kazanım ya da içeriklerin ulaşılabilirlik durumundan kaynaklanabileceği gibi çalışılan okulun türü, olanakları, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları gibi etkenlerden de kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarında ise öğrencilerin hazırlandığı sınavların etkisinin büyük olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin öğrenci istekleri, ulusal sınav uygulamaları, uymak zorunda oldukları öğretim programları ve kendi istekleri arasında sıkışıp kaldıkları görülmektedir.

4.3.3. “Öğretim Programını Uyarlama Süreci” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular 6 alt tema ve 16 kod altında toplanmış olup Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretim Programını Uyarlama Süreci

Tema	Alt temalar	Kodlar
Öğretim Programını Uyarlama Süreci	Program Kazanımları	Kazanımları atlama Ulaşılabilir kazanımları seçme Öğrenci hazırbulunuşluğu Sürelerde değişiklik yapma Ödevlendirme
	Program İçeriği	İçeriğe birebir uymama İçeriği merkezi sınavlara göre ele alma
	Öğrenme-öğretme süreci	Değişikliğe gitme
	Ölçme ve Değerlendirme	Sınav odaklı ölçme ve değerlendirme Öğrenci lehine ölçme ve değerlendirme Kendi kriterlerine göre ölçme ve değerlendirme
	Değerler Eğitimi	Oyun ve etkinlikler ile kazandırma Ailelere yönelik etkinlikler yapma Program dışı değerlere odaklanma
	Anahtar Yetkinlikler	Anahtar yetkinlikler dışında odaklanılan yetkinlikler Branşa yönelik olmayan yetkinliklere odaklanmama

Tablo 9’a göre öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirirken farklı nedenlerden dolayı öğretim programının dışına çıktıkları ve bazı uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu uyarlamalar arasından sıklıkla bahsedilenlerden biri kazanımların atlanması olmuştur. Örneğin öğretim programlarına orta ya da düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenler yaşadıkları süre sıkıntısı ya da kazanım sayısının fazla olması nedeniyle bazı kazanımları atlamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Aynı zamanda süre de çok önemli oluyor, çok kısa bir süre verildiyse yıllık planda yarıda bırakabiliyor mesela bir sonuca ulaşamayabiliyoruz. O yüzden sürekli esnetmek zorunda kalıyoruz. Yani bir başka kazanımı atlayıp başladığımız işi bitirmek durumunda kalabiliyoruz.”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Yani genelde bazen eksik kalıyor ve yetiştiremiyoruz. Özellikle bizim dokuzuncu sınıflar onuncu sınıflar çok yoğun, yetişemediğimiz konular bazen kalıyor.”* Öğretim programına düşük düzey bağlılık gösterdiği belirlenen Ö18 de gereksiz olduğunu düşündüğü bazı kazanımları atladığını, önemli bulduğu kazanımların üzerinde durduğunu belirtmiştir. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Bazen kazanımları eğer çok gereksiz*

bulduğum bazen kazanımlar oluyor. Onları es geçebiliyorum ya da üzerinde fazla durmuyorum ama önemli bulduğum kazanımların üzerinde duruyorum.”

Öğretmenlerin kazanımları yetiştiremeyeceklerini düşündükleri bazı durumlarda ise ulaşılabilir olan kazanımları tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağıllık): *“Ulaşılabilirliğine bakıyorum daha çok yani hayata geçirebilme şeyimize. Çünkü ders somut bir ders yani ürün çıkarıyoruz, eser çıkarıyoruz... O yüzden bunu yapabilmeleri için yani ulaşılabilirlik veya yapılabilirliğine dikkat ediyorum.”*

Ayrıca bulgulara göre öğretmenler sınıfın durumuna ve öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına göre de uyarlamalar yapmaktadırlar. Hazırbulunuşluk durumuna göre kazanımların gerçekleştirilmesi esnasında öğretmenler tarafından yapılan uyarlamalardan biri üst düzey kazanımlara yer vermek olmuştur. Öğretmenler mevcut kazanımların basit düzeyde olduğunu düşündükleri durumlarda üst düzey kazanımlara geçiş yapmakta ya da kazanımların dışına çıkarak öğrenciye faydalı olacağına inandıkları bazı eklemeler yapmaktadırlar. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Kendi açımızdan ben daha üst seviyelere çıkmak istiyorum. Yani atıyorum birinci sınıfta diyor ki ‘Yirmiye kadar sayılar içerisinde işlem, toplama çıkarma, çarpmayı hissettirme... diyor’ Ama benim şu an seviyem, onluk bozarak çıkarma, eldeli toplama iki basamaklı sayılar arasında, yani ben şu an programın yazdığı ikinci üçüncü sınıf seviyesindeki becerilerle uğraşıyorum.”* Ö4 (Sınıf, yüksek düzey bağıllık): *“Öğrencilerimin istek, alma durumlarına göre kazanımın dışına çıkıyoruz. Özellikle mesela sosyal bilgiler derslerinde, Türkçe derslerinde, matematikten, yani tüm derslerde kazanımın dışına öğrencilerimizin lehine olacak şekilde çıkıyoruz. Millî mücadele konularında örneğin yeni işledik, Atatürkçülük konuları işte onunla ilgili videolar, tarihi kitaplar.”* Hazırbulunuşluk durumuna göre yapılan uyarlamalardan bazıları da öğrenci seviyesi üzerinde olduğu düşünülen kazanımların öğrenci seviyesine indirgenerek, basitleştirilerek gerçekleştirilmesi ya da bazı kazanımların sınıfın durumuna göre birleştirilmesidir. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağıllık): *“Kazanımları basitleştirebiliyoruz anlatırken, örneklemeleri öğrencinin seviyesine indirgeyebiliyoruz ki sınıfımızda yani genel olarak okuma yazma olarak sıkıntılı öğrencilerimiz var, önde olan öğrencilerimiz de var akademik olarak, hepsini dikkate alarak ortadan ilerliyoruz orta yoldan, ona göre şeyimizi oluşturuyoruz.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağıllık): *“Yani*

birleştirebiliyorum, kazanımları sınıfımın durumuna göre... ama tüm kazanımlara üzerine basarak söylüyorum gerçekten değiniyorum.”

Kazanımları gerçekleştirme sürecinde öğretmenler tarafından sıkça bahsedilen bir konu da süre konusunda yapılan uyarlamalar olmuştur. Öğretmenler kazanımları yetiştiremedikleri durumlarda aynı kazanıma sonraki günlerde devam ettiklerini ve gerekirse daha basit kazanımların sürelerinden kısarak dengelemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Bazen yetiştiremiyoruz ertesi güne aktarabiliyoruz. Eğer ertesi günkü kazanımlar biraz daha hafifse, yani gerçekleştirilmesi çok zaman almıyorsa ertesi güne biraz kaydırabiliyoruz.”* Bazı öğretmenler de kazanımlara verdikleri öneme, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumuna göre, ayrılan süreleri önerilenden daha kısa ya da daha uzun olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Süreler konusunda uyarlama yapma açısından öğretim programına bağlılık düzeyinin çok da etkili olmadığı, bu uyarlamaların düşük, orta ya da yüksek düzey bağlılık gösteren öğretmenler tarafından yapılabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Ya da üzerinde fazla durmuyorum ama önemli bulduğum kazanımların üzerinde duruyorum. Bu şekilde zaman ayarlaması yapabiliyorum.”* Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“Bazı kazanımların üzerinde çok dururken öğrencilerin seviyelerine hitap etmeyen kazanımlar üzerinde biraz daha basit şekilde geçiyoruz.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“...yani onları uzatabiliyorum ya da kısaltıyorum ama tüm kazanımlara üzerine basarak söylüyorum gerçekten değiniyorum.”*

Bunlara ek olarak, öğretmenlerin kazanımların fazla olması nedeniyle yetişmediği bazı durumlarda zaman kazanmak için ödevlendirme yoluna gittiği ve öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri basit kazanımları ödev olarak verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Bu aşamada daha çok öğrencilerin kendi başına başarabileceği kazanımları ödevlendirme yaparak gidermeye çalışıyoruz ki zamandan kazanalım.”*

Kazanımlar konusunda yapılan uyarlamalar incelendiğinde orta ya da düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin bazı kazanımları atladığı dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kazanımların yetiştiremeyeceğini düşündükleri durumlarda ulaşılabilir kazanımları seçme ya da ödevlendirme yoluna başvurdıkları, öğrenci düzeyine göre kazanımları basit buldukları durumda üst düzey kazanımlara geçtikleri ya da bunun aksine kazanımların öğrenci seviyesi üstünde olması durumunda

kazanımları basitleştirme yoluna başvurdıkları görülmektedir. Yüksek düzey bağıllık gösteren öğretmenler ise kazanım sürelerinde uyarlamalar yapsalar da tüm kazanımlara yer verdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin uyarlamaya gittikleri konulardan biri de içeriktir. Elde edilen görüşlere göre öğretmenler program içeriğine bire bir uymadıklarını ve bazı değişiklikler yaptıklarını sıklıkla dile getirmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri Ö3 tarafından belirtildiği gibi içeriğin okul ve çevre şartlarına göre ulaşılamaz olmasıdır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağıllık): *“Bir aylık içeriğimizde müze gezisinden bahsediyor, üç boyutlu çalışmalar, heykel rölyef çalışmaları verilmiş, bununla alakalı kazanımlar konulmuş ama bizim şu olduğumuz şartlarda bu içeriği yerine getirmemiz imkânsız. Çünkü biz ne rölyef ile ilgili heykelle ilgili ne çamura ulaşabiliriz, müzeyle alakalı ise planımız mesela ne müze gezisine gidebiliriz. Çünkü şartlarımız kesinlikle buna uygun değil.”* Ayrıca Ö3 gerçekleştirilemeyen içeriğin yanı sıra, bazı içeriklerin de süre olarak kendisine uymadığını ve bu noktada kendi planlamasına göre hareket ettiğini belirtmiştir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağıllık): *“Gerçekleştiremediğimiz ya da ayrılan süre olarak bize çok fazla gelen konular var, plastik sanatlar diyoruz yani resimde böyle boyayla kağıtla kalemle yapabileceğiniz işlere daha az zaman ayrılıyor. Oralarda daha çok zamana ihtiyacım oluyor. Bu tarz böyle daha yani soyut konularda süre daha uzun oluyor. Buralar bana uymuyor mesela bunlara %100 uyamıyorum yani.”* İçerik ile ilgili öğretmenlerin uyarlama yapmasına yol açan başka bir neden ise içeriğin yetersiz bulunmasıdır. Böyle bir durumda öğretmenler içeriğe eklemeler yaptıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretim programına bağıllık düzeyi farketmeksizin, hem yüksek düzey bağıllık gösteren Ö4 hem de düşük düzey bağıllık gösteren Ö18 içeriğe yerine göre eklemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağıllık): *“İçeriğe bağılıyım ama geliştiriyorum öğrencilerimin istek, alma durumlarına göre. Millî mücadele konularında örneğin yeni işledik, Atatürkçülük konuları işte onunla ilgili videolar, tarihi kitaplar.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağıllık): *“Ek olarak derslerde kendi içeriğimi yani konuları oluşturuyorum, aktiviteler oluşturuyorum. Yani biraz eksik gibi geliyor bana.”*

Bazı görüşlere göre öğretmenler içeriğin ne kadarını kullanacaklarını ya da ne gibi eklemeler yapacaklarını merkezi sınavlarda sorulan sorulara göre belirlemekte ve bu noktada öğretim programına bağıllığa yeterince önem vermemektedirler. Örneğin öğretim programına düşük düzey bağıllık gösterdiği belirlenen Ö2 içeriği merkezi

sınavlara göre ele aldığını belirtmiştir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağılılık): *“İçeriği belirleyen tamamen çocukların hazırlandığı sınav. Üniversite sınavının soru tipi ve soru içeriği bizim asıl içeriğimizmiş gibi, öğrencinin bizden beklentisi bu.”* Ayrıca öğretmenler içeriği fazla buldukları durumlarda bile öğrencileri sınava hazırlayabilmek adına tüm içeriği yetiştirmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağılılık): *“İçeriği fazla bulmama rağmen mecburen veriyoruz. Çünkü tekrar söylüyorum, biz sınav sistemine dayalı bir eğitim sisteminin içindeyiz. Bir çocuğumun diğerinden geri kalmaması için bütün kazanımları yani bir şekilde yetiştirip vermek zorundayım. O yüzden de veriyorum.”*

İçeriğe yönelik uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin içeriğe bazı durumlarda tam uymadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedenlerinden bazıları okulun ve öğrencilerin ekonomik durumları nedeniyle gerekli malzemelerin temininde sorun yaşanması ve içeriğin okul ve çevre şartlarına uygun olmamasıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenler merkezi sınavlara yönelik olarak ya da mevcut içeriği yetersiz buldukları durumlarda içeriğe eklemeler yapma ihtiyacı hissetmektedirler. Sonuç olarak öğretmenler içinde bulundukları şartlara göre içeriği ele almakta ve bağlamsal şartlar uygun olmadığında programa bağlı kalmayabilmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bazı nedenlerle programda önerilen şekilde hareket edemeyip değişikliğe gittikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler tarafından bahsedilen nedenler öğrenci kaynaklı ve bağlamsal özelliklerden kaynaklı olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Öğretmenler programın içerdiği yöntem ve tekniklerin uygun olduğunu fakat öğrencilerin öğrenme, hazırbulunuşluk durumlarına göre değişiklik yapma ihtiyacı duyduklarını sıkça vurgulamışlardır. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağılılık): *“Yöntem teknik değişikliği genellikle öğrenci durumlarından kaynaklanıyor. Yani yaptıkları teknikleme uygun ama işte her insan bir değil her çocuk bir değil. Burada çocukların durumlarına göre değişiklik yapıyorum.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağılılık düzeyi): *“Önerilen yöntem ve teknikler genelde güzel oluyor. Ama illa sınıfın enerjisine göre ne bileyim sınıfın seviyesine göre de eklemeler veya çıkartmalar yapmamız gerekebiliyor bazı durumlarda.”*

Bazı öğretmenler de programda teorik olarak yer alan yöntem ve tekniklere ilave olarak kendilerinin de eklemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağılılık):

“Teoride olan işte şunu şöyle yapın, bunu böyle yapın, bunu böyle uygulayın. Onlardan da kullandığımız oluyor. Onların haricinde doğaçlama yaptığımız da oluyor veyahut da böyle artık o sınıftaki kavrayış durumuna göre. Kendimiz de bir şeyler üretiyoruz.”

Ayrıca öğretmenler öğrenci seviye farklılıkları nedeniyle kullanılan yöntem ve tekniklerin sınıftan sınıfa bile farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Çocukların öğrenme farklılıkları hatta bazen öyle oluyor ki, sınıftan sınıfa bile biz farklı yöntem teknik uygulayabiliyoruz.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Yani aynı sınıf seviyesinde, aynı okulda ama farklı teknikler uyguladığım oluyor yani”*.

Öğretim programında yöntem ve tekniklerle ilgili detaylı açıklamanın olmadığını belirten Ö1 ise yöntem teknik seçiminde bireysel farklılıklara önem verdiğini ifade etmiştir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Ben genelde derslerimde sunumlar kullanıyorum, öğrencilerin sunum yapmasını istiyorum ya da kendi bildiğim teknik ve yöntemlerle görsel öğrencileri destekleyecek şekilde ya da işitsel zekaya sahip öğrencileri destekleyecek şekilde ilaveler yapıyorum.”*

Bunlara ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin ders esnasında sıkıldığını hissetmesi de yöntem teknik konusunda değişikliğe gitme nedenlerinden biri olarak belirtilmiştir. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“Çocuklar sıkılmaya başladığında biz yöntemi öğretme yöntemini değiştirebiliyoruz, işte anlatımla ilgili yöntemi kullanırken soru cevaba geçebiliyoruz ders içerisinde, planda belirlediğimiz yöntem ve teknikleri de yerine göre ders işlerken değiştirebiliyoruz.”*

Öğrenme-öğretme sürecindeki uyarlamaların bazıları da bağlamsal özelliklerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler tarafından belirtilen nedenler arasında okulların fiziki şartları, sınıf mevcutları ve malzeme sorunları gibi nedenler yer almaktadır. Okulun fizik laboratuvarının yetersiz olduğunu belirten Ö2, bu nedenle deney uygulamalarını gerçekleştiremediklerini belirtmiştir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Örneğin bizim çalıştığımız kurumda 20 kişilik laboratuvarımız var. Sınıflarımız 40 kişilik. Laboratuvarı kullanma diye bir şansımız yok.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Ama gene yenilikler de yapmamız ya da eklemeler, çıkarmalar yapmamız gerekebiliyor. Mevcut da çok önemli oluyor, öğrenci sayıları.”* ifadesini kullanan Ö7 öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve teknik seçiminde sınıf mevcutlarının önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler etkinliklerde kullanılacak malzemenin

tedarik edilememesi gibi nedenlerle de uyarlamalar yaptıklarını vurgulamışlardır. Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Mesela bir plan yapıyoruz, illa ki o planın ya atıyorum malzemesi gelmiyor ya da malzemede sıkıntı çıkıyor illa ki biz onu o gün değiştiriyoruz.”*

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değişikliğe gitme nedenlerinin genel olarak öğrenci kaynaklı nedenler ve bağlamsal özelliklerden kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen öğretmenler farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya dikkat etmektedirler. Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve istekleri öğretmenler için yöntem ve teknik değiştirme sebebi olabilmektedir. Bağlamsal özelliklerden kaynaklı nedenler ise öncelikle okulların fiziki koşullarından kaynaklanmakta, öğrenci mevcutları ve malzeme temini gibi durumlar da etkili olmaktadır.

Uyarlama süreci temasının alt temalarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Bu alt temada ise sınav odaklı ölçme ve değerlendirme, öğrenci lehine ölçme ve değerlendirme ve ek uygulamalara başvurma olmak üzere üç kod yer almaktadır. Öğretmenler okullarda uygulanan ortak sınavlar nedeniyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretim programına bağlılık düzeyi düşük olarak belirlenen Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Yani alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini aslında güzel fakat biz uygulayamıyoruz. Yani biraz da nasıl söyleyeyim bu ortak sınavların olması bu da etken yani fazla dışarıya çıkamıyoruz. Ama farklı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yani kullanmak isterdim.”* ifadesiyle ölçme ve değerlendirme sürecinde programa bağlı kalamadığını vurgulamıştır.

Öğretmenler tarafından sıkça bahsedilen bir konu da öğrenci lehine yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları olmuştur. Farklı branşlardan ve farklı bağlılık düzeyine sahip öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci lehine uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin görsel sanatlar öğretmeni olan Ö3 yetenekli olan bir öğrenciye yüksek not vereceği gibi, yeteneği olmasa da sorumluluklarını yerine getiren ve çabalayan bir öğrenciye de yüksek not vereceğini vurgulamıştır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Çok yetenekli bir öğrenci ‘hocam çok mükemmel oldu benimki, onunki benimki kadar iyi olmadı, ona da 100 mü vereceksiniz?’ diye bir kıyasa giriyor ama yani çok iyi yapamayan diğer öğrenci de*

mesela dönem içerisinde malzemesini getirdiyse her ders bir şeyler yapmaya çalıştıysa tabii ki onun notu da 100 oluyor.” Sınıf öğretmeni olan Ö4 ise sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini her yönüyle tanıdıklarını ve onların lehine olacak şekilde değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): “Bir de biz şöyle sınıf öğretmenleri olarak öğrencilerimizi baştan aldığımız için onları her yönüyle tanıyoruz. Onların lehine olacak şekilde değerlendirmeler yapıyoruz.” Ayrıca öğretim programına hem yüksek hem de düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenler, yapılan değerlendirmeler gerçeği yansıtmasa da öğrenci lehine değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Ben hep olumlu yazmaya çalışıyorum ve gelişim raporlarının gerçeği yansıttığını açıkçası düşünmüyorum.” Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): “Yani benim ölçme, değerlendirme ölçütüm çocuklara açık, yani daha çok öğrencinin yanında yani verdiğim notlar. Ya çocuğa yani ne verdin ki ne alacaksın yani. ...ben o çocuğa yeteri kadar zaman ayırmamışım ki, yani maçlardan dolayı bu sefer şey kalıyorsun.”

Ölçme ve değerlendirme konusunda sıklıkla bahsedilen bulgulardan bir diğeri de özellikle programa düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin kendi kriterlerine göre ölçme ve değerlendirme yapmasıdır. Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): “Yani bu çağdaş yöntemler falan bunlardan ziyade öğretmen müzik öğretmenleri genelde kendi tarzlarıyla puanlama yapmaktadır. Yani bunlar sadece dediğim gibi referans alınmış gibi gösterirler fakat esasen öğretmenin kendi kriterleri üzerinden yürütülen bir süreç bizde böyle yani.” Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): “Yani şöyle kendi hazırladığım ölçekler var, yani basamaklara ayırdığım, elimde bir çizelge var. O çizelge üzerinden çocuklara nerelerden, nasıl puan kıracağımı da söylüyorum.” Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): “Ölçme değerlendirmede, genelde kendi tecrübe ve deneyimlerimi göz önünde bulundururum, çünkü programın tamamına göre uygulama yapamayabiliyoruz.”

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yapılan uyarlamalara ilişkin görüşler, öğretmenlerin öğrencilerin ortalamalarını yüksek tutmak için gerçeği yansıtmayan değerlendirmeler yaptıklarını ve bunun da sebebinin merkezi sınavlar olduğunu göstermektedir. Okullarda uygulanan ortak sınavlar nedeniyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanamadığını belirten öğretmen görüşlerinin olması, bu sınavların içeriğinin ve uygulanış şeklinin öğretim programlarında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla uyumlu olmadığını göstermektedir. Ayrıca özellikle

düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin kendi kriterleri ve tecrübelerine göre ölçme ve değerlendirme yaparak programa bağlı kalmadıkları anlaşılmaktadır.

Uyarlama sürecinin alt temalarından biri olan değerler eğitime yönelik görüşlerin analizi sonucu oyun ve etkinlikler yoluyla kazandırma, ailelere yönelik etkinlikler yapma ve program dışı değerlere odaklanma kodlarına ulaşılmıştır. Örneğin okul öncesi gruplarında programda önerilen değerlerin oyunlar yoluyla kazandırıldığı belirtilmiştir. Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Biz bunları oyun yoluyla öğretmeye çalıştığımız için ne yapıyoruz bunu, oyunlarımızda etkinliklerimizde herkesin kendine özgü bir çemberi var mesela buradaki çember benim çemberim, bittiğinde diğerinin çemberi başlıyor...”*

Ayrıca öğretmenler programda önerilen değerlere yıl içinde kendilerinin de eklemeler yaptıklarını, öğrencilerin seviyelerine göre bu değerler üzerinde durduklarını vurgulamışlardır. Öğretim programlarında yer alan kök değerlere ek olarak öğretmenlerin program dışı değerlere de odaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin öğretmenler paylaşımcılık, iyilik ve çalışkanlık kavramlarından bahsetmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Paylaşımcılık, işte alanı paylaşıyorlar, birçok şeyi paylaşıyorlar.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“İyi niyet, çalışkanlık bu özellikler bizde varsa biz erdemli birer az önce de dediğim gibi bireyler olma yolundayız.”* Ayrıca öğretmenler hak ve özgürlükler, erdemli olma, empati kurabilme, etik, ahlaki değerler ve çevreye duyarlılık konularına da değinmişlerdir. Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Yani ahlaki değerler etik, erdem öğrencinin çevreyi temiz tutması...”* Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“...başkalarının hak ve özgürlükleri çünkü küçük oldukları için henüz bunun farkında değiller.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Değerlerimiz evet, dürüst olma, adaletli, hoşgörülü, sabırlı, saygılı bunlar evet ama şu da çok önemli mesela doğaya saygılı, çevresini temiz tutan, empati kurabilen bireyler yetiştirme.”* Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Tabii eklediğiniz birçok değer oluyor yıl içinde mesela işte israf mesela bu değerlerin içinde yok, israfı anlatıyoruz mesela, işte çevreyi koruma mesela küresel ısınmayla ilgili bir proje yaptık mesela bu sene. Bunları ekliyoruz, yıl içinde ve çocukların anlayabileceği somut olarak onların yaş seviyesine göre indirgiyoruz hepsini.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Zaten bizim yani programlarımızda değerlerimiz, planlarımızda var. Biz bunlara yerine göre eklemeler yapıyoruz.”*

Bunlara ek olarak, değerler eğitiminin ailede başlaması gerektiğini ve mümkün oldukça değerler eğitimi sürecinde aileleri de dahil etmenin önemli olduğunu belirten görüşlere de rastlanmıştır. Bu görüşlere sahip olan öğretmenlerin ise genellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde olduğu tespit edilmiştir. Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Mümkün olduğu kadar bu değerler eğitimi içine aileyi de katıyoruz. Aile ile birlikte iş birliği içinde bu işi yapıyoruz. Zaten okul öncesinin aileyle birebir yani biz sadece çocuk eğitimi değil bizim önceliğimizde aile eğitimi ve bu konuda birçok çalışmalarımız var.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Aslında değerler ailede kazanılması gereken şeyler. Ailede kazanılacak okulda pekiştirilecek. Bir ailenin normal gördüğü bir davranışı başka bir aile ayıp olarak görüyor, bizi en çok zorlayan şey bu.”*

Değerler eğitimi ile ilgili uyarlamalara göre, değerlerin kazandırılmasında okul öncesi kademesinde oyunlara ağırlık verildiği ve aile katılımının önemsendiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin değerler konusunda programda önerilen kök değerler ile sınırlı kalmadıkları ve bu değerlere eklemeler yaptıkları anlaşılmaktadır.

Uyarlama temasının alt temalarından biri de anahtar yetkinliklerdir. Burada ortaya çıkan kodlar ise anahtar yetkinlikler dışında odaklanılan yetkinlikler ve branş dışı yetkinliklere odaklanmamadır. Öğretmenler sekiz anahtar yetkinlik dışında öğrencilerin özgün ve yaratıcı olmalarına ve kendilerini iyi bir şekilde ifade etmelerine önem vermektedirler. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Yani kendini ne kadar iyi ifade edebiliyor ona bakıyorum, bir başka şey de dikkat ettiğim çalışmalarının yaratıcı olması, özgün olması, ifade... benim için çok önemli bu ikisi özgünlük, yaratıcılık ve ifade etmek istediğini farklı bir şekilde yani ne kadar örneklerle baksa bile kendisi yorumlayarak yeni bir şey ortaya koyabilmesi.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Kendini ifade etme becerisi benim için çok önemli çocuklar kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeliler sınıfta, yani hiç arkadaşlarından veya benden çekinmeden bir topluluğun karşısına çıkıp konuşabilmeliler ya da bir olayı anlatabilme de buna önem veririm derslerde.”*

Ayrıca öğretmenler branşlarına yönelik olmayan yetkinlikler üzerinde durmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Mesela kültürel farkındalık yani çok fazla değindiğim bir şey değil, daha sonra ya ana dil zaten ana dilde iletişim olarak zaten standart olduğu için ya o da zaten kendiliğinden gelişen*

onunla da fazla ilgimiz yok, yabancı dillerde iletişim mesela benle alakası olmadığı için, yani bunlar.”

Öğretmenlerin anahtar yetkinliklere dair görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin programlarda yer almayan yetkinliklere de odaklandığı, branşlarına yönelik olmayan yetkinlikler üzerinde çok durmadıkları ve özellikle programa düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenler olmak üzere öğretmenlerin konu hakkında bilgi eksikliği olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise öğretmenlerin öğretim programlarının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına odaklanmış olup diğer öğeleri arka plana itmeleri ile ilgili olabilir.

Öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya koyarken farklı nedenlerle uyarlamalara yöneldikleri ve bu durumda da programa bağlılığın etkilendiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre bu uyarlamaların merkezinde okulların sahip olduğu şartlar, öğrenci kaynaklı nedenler, merkezi sınavlar, yoğun içerik ve kısıtlı süre gibi nedenler yer almaktadır.

4.3.4. “Öğretmen Eğitimi” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretim programlarına dair öğretmenlerin aldığı eğitimlere ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular 3 alt tema ve 11 kod ile ifade edilmiş ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Eğitimi

Tema	Alt temalar	Kodlar
Öğretmen Eğitimi	Öğretim programlarına yönelik lisans dersleri	Teorik dersler Verimlilik durumu
	Hizmet içi eğitim	Teori ağırlıklı Zorunluluk Branşa yönelik Niteliksiz ve yetersiz Mesleki gelişime katkı sağlama düzeyi
		Değişiklikleri takip etme durumları Değişikliklere yer verme durumları
		Değişikliklerin takip edildiği kaynaklar Dikkat çeken değişiklikler
	Program bilgisi	

Tablo 10’da görüldüğü gibi ilk alt tema kapsamında öğretmenlerden hizmet öncesi dönemde aldıkları öğretim programına yönelik lisans derslerine dair görüşleri istenmiştir. Görüşlerin analizi sonucunda derslerin teorik olması ve derslerin verim

durumuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Görüşlere göre öğretim programına bağlılık düzeyi farketmeksizin öğretmenler sıkça lisans döneminde eğitim programlarına yönelik aldıkları lisans derslerinin teorik olduğunu vurgulamışlardır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Eğitim programlarına yönelik fazla bir ders almadık. Aldığım dersler daha çok teorik derslerdi, yani sahaya inilmeden yazılmış şekildeydi. Çünkü orada anlatılanlarla ben atandıktan sonra karşılaştığım durumlar çok farklıydı. Yani orada aldığım derslerde sanki bütün öğrenciler özel okulda hepsi belli bir seviyeye gelmiş öğrencilerdi ama gerçekler öyle değildi.”* Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Teorik bilgiye çok fazla boğulduğumuzu gördüm, üniversitedeki hocaların eğitim programları ile ilgili verdikleri bilgi ile sınıfta öğretmenin karşılaştığı durumların aynı olmadığını ve hem coğrafi konumdan hem ekonomik konumdan hem sosyokültürel konumdan değişiklikler gösterdiğini okulda eğitim öğretime devam ettiğimizde gözlemledik.”*

Öğretim programlarına yönelik lisans derslerinin teorik olması dışında, öğretmenler tarafından belirtilen bir konu da derslerin verimlilik durumudur. Uygulama kısmının eksik olması ve derslerin yetersiz olması nedeniyle bu dersleri verimsiz bulan öğretmen görüşleri çoğunlukta olurken, az sayıda öğretmen de bu dersleri yeterli ve verimli bulduklarını belirtmişlerdir. Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Ben çok yeterli bulmuyorum açıkçası, okuduğumuz üniversitenin de bunda etkisi olmuş olabilir. Çok sağlam bir program geliştirme eğitimi almış olsaydım zaten daha sonra bu konuda seminer alma ihtiyacı da duymazdım belki, eksiklerimizi daha sonra giderme yoluna gittik, yeterli değildi yani.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Hiç bana bir faydası olmadı. Yani üniversitede aldığımız bu derslerden hiçbir fayda sağlayamadım. Çalışmaya başladığım ilk yıl uygulamada öğrendik.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Mesela uygulama öyle sadece iki yıl gidip geldiğiniz bir şey olmamalı, dört yıl boyunca gidip gelmelisiniz uygulamalara.”* Görüşlerden anlaşıldığı gibi, programlara farklı düzeyde bağlılık gösterecek öğretmenler lisans döneminde aldıkları öğretim programı derslerinin uygulama yönünü eksik bulmakta ve derslerin verimsiz olduğunu düşünmektedirler. Bu görüşlerin aksine Ö9 ve Ö13 aldıkları bu derslerin verimli olduğunu ve kendilerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“O dönemdeki şartlara göre aldığımız program bilgisine yönelik dersler bize çok faydalı oldu, yeni şeyler kazandırdı bize, hem uygulamalarımız oldu, uygulamalı eğitim olduğu için biz o dönemde de okullara gittik. Okullardaki öğretmenlerimizin yaptıkları bize bir model oldu ve onlara göre de kendimize yeni şeyler kazandırmış*

olduk.” Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağılılık): “Hocalarımız bizi çok iyi yetiştirdiler. Disiplin vardı, her derse hazır olarak gittik. Yani okul öncesi öğretim programını uygulayabilmek için bizi yeterli seviyeye ulaştırdıklarını düşünüyorum.”

Öğretmenlere lisans döneminde öğretim programlarına yönelik olarak aldıkları dersler ile ilgili görüşleri sorulmuştur fakat öğretmenler genellikle eğitim bilimleri derslerinden ya da genel lisans derslerinden bahsetmişlerdir. Bu durum ise lisans programlarında öğretim programlarına yönelik derslerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik olarak aldıkları lisans derslerinin teorik olması ve uygulama kısmının yetersiz olması bu derslerin verimsiz olmasına neden olmaktadır. Ayrıca üniversitelerde alınan program derslerinin Türkiye’nin farklı coğrafyalarında ve farklı koşullarında yer alan okulların hepsinde uygulanamadığı, öğretmenlerin öğrendikleri ile atanarak gittikleri yerdeki durumların çok farklı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin teorik derslerden çok farklı koşullarda uygulamalar içeren öğretim programlarına yönelik derslere ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir.

Öğretmen eğitimi temasının alt temalarından biri de hizmet içi eğitimlerdir. Öğretmenlere öğretim programlarına yönelik aldıkları hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri sorulmuştur. Görüşlerin analizi sonucunda eğitimlerin teorik olduğu sıklıkla dile getirilirken, zorunluluk esasına göre yapılması ve branşa yönelik olması gerektiği, niteliksiz ve yetersiz olduğu ve mesleki gelişime katkı durumu bahsedilen diğer konular arasında yer almıştır. Öncelikle öğretmenler son zamanlarda öğretim programlarına dair bir eğitim alıp almadıklarını hatırlamakta zorlanmışlar ve teorik olduğu için akılda kalıcı olmadığını belirtmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağılılık): *“Teorikti yani çok net de yani hatırlamıyorum. Sadece o şekilde bir hizmet içi eğitim aldığımı biliyorum ama içerik tam aklımda değil.”* Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağılılık): *“Yani teorik kalıyor aslında uygulamalı yapılırsa daha iyi olacağını düşünüyorum, tek yönlü yani sadece ya online olabiliyor ya da biri sunum yapıyor, siz izliyorsunuz daha çok bunun yani saha ortamında, işte o ortam hazırlanıp, uygulamalı şekilde yapabilirsek daha iyi olabileceğini düşünüyorum.”*

Eğitimlerin zorunlu olması ve her öğretmenin yıl içinde belirli sayıda eğitime katılması gerektiğini belirten öğretmen görüşlerine rastlandığı gibi zorunlu katılım sağlanan eğitimlerin faydasız olacağını belirten görüşlere de rastlanmıştır. Örneğin

programa orta düzey bağıllık gösteren Ö1 zorunlu eğitimlerin olmasını savunurken, düşük düzey bağıllık gösteren Ö17 zorunlu katılım gerektiren eğitimlere karşı olduğunu belirtmiştir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): *“Yani sadece isteyen katılıyor, ülkemizde şartlar bu şekilde. Bir şeyi yapmak zorunda olmadıkça insanlar yapmıyor. Herkes branşıyla ilgili her sene dört tane eğitime katılmak zorunda olmalı.”* Ö17 (Müzik, düşük düzey bağıllık): *“Onun dışında zorunlu olarak katıldığımız seminerler var ki bunlardan istifade edebildiğimi düşünmüyorum. Tamamen mecburi şekilde gittiğimiz şeyler.”*

Ayrıca öğretmenler öğretim programlarına yönelik eğitimlerin branşa yönelik olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu şekilde eğitimlerin daha verimli ve ilgi çekici olacağı düşünülmektedir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): *“Ben branşa yönelik hizmet içi eğitim daha fazla olmalı diye düşünüyorum.”* Ö17 (Müzik, düşük düzey bağıllık): *“Branşa yönelik esasında öğretmen gelişimi noktasında da daha çok kendimizi yansıtabileceğimiz faaliyetlerin içerisinde bulunmak ya da bunu bakanlığın organize etmesi daha faydalı olabilir. Branşlar arasında öğretmen bakışı açısından farklar var, aynı şeyi ifade etmemekte aynı seminer.”*

Bunun yanı sıra, öğretmenler öğretim programlarına yönelik olarak yeteri kadar hizmet içi eğitim olmadığını, olursa da bu eğitimlerin verimsiz geçtiğini belirtmişlerdir. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağıllık): *“Çok öğretim programı olarak, yani kendi alanımızla ilgili çok hizmet içi eğitim almadık.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağıllık): *“Bir tane seminer aldığımı hatırlıyorum sadece. O da şu an için çok içeriği bile aklımda değil. Çünkü yine görsel sanatlar öğretmeni bir arkadaş gelip bize işte içeriğin değiştiğini falan söylemişti. Ama çok da aklımda kalmamış açıkçası, sadece sözel olarak bir şeyleri anlatıp geçmek, doğal olarak çok da kalıcı olmuyor.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağıllık düzeyi): *“Eğitim programımız en çok çok ciddi güncellendiğinde 4+ 4 sistemiydi. Almadık o zaman. İlk okuma yazma sistemi tamamen değişti. Yine almadık.”*

Bunlara ek olarak öğretmenler öğretim programlarına yönelik eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Yeni program daha kolay olduğu için ve bir de hizmet içi eğitimlere gittik, oradan da çok şeyler öğrendik, özellikle uygulamayla ilgili. Bunlar çok katkı sağladı.”* Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağıllık): *“Kesinlikle etkisi çok büyük, yeni etkinlikler, yeni bakış açıları, yeni çözümler, bunları ve hepsini uygulayabiliyorum ve*

uyguladığım sürece de ben bunların dönütlerini çok güzel alıyorum tabi o beni motive ediyor.”

Öğretim programlarına yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşler bu eğitimlerin de lisans döneminde alınan program derslerine benzer şekilde teorik olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları eğitimlerin zorunlu olması gerektiği yönünde görüş bildirirken, bazıları da zorunlu katılım sağlanan eğitimlerin yararsız olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimlerin yetersiz ve verimsiz olduğu görüşlerinin yanı sıra, eğitimlerin faydalı olduğu ve mesleki gelişime katkı sağladığı görüşlerine de rastlanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin branşa yönelik ve uygulama ağırlıklı olması durumunda daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimi temasının alt temalarından sonuncusu ise öğretmenlerin sahip oldukları program bilgisidir. Bu alt temada ortaya çıkan kodlar ise öğretmenlerin değişiklikleri takip etme durumları, değişikliklere yer verme durumları, değişiklikleri takip ettikleri kaynaklar ve öğretmenler tarafından ifade edilen dikkat çekici değişikliklerdir. Öğretmenlere alanlarının öğretim programındaki değişiklikleri takip etme durumları sorulmuş ve farklı görüşler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin öğretim programına bağlılık düzeyi düşük olarak belirlenen Ö16 değişiklikleri takip ettiğini ifade ederken, orta düzey bağlılık gösterdiği belirlenen Ö1'in yeterince takip edemediğini ifade etmesi dikkat çekmektedir. Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Evet takip ederim, güncel olarak takip ederim.”* Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Çok takip edemiyorum maalesef.”* Ö5 ve Ö6 aynı bağlılık düzeyine sahipken Ö6 değişiklikleri mutlaka takip ettiğini belirtmiş, Ö5 ise elinden geldiğince takip ettiğini belirtmiştir. Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağlılık): *“Tabii ki mutlaka takip ediyoruz.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Elimden geldiğince takip ediyorum.”*

Ayrıca öğretmenler takip etmek zorunda olduklarını, bu konularda toplantılar yapıldığını ve mecburen katılım sağladıklarını vurgulamışlardır. Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağlılık): *“Ediyorum, yani etmek zorundayız. Kaçarımız da yok zaten çünkü toplantılar yapılıyor, katılım sağlamamız gerekiyor. O yüzden takip ediyoruz.”*

Öğretmenlerin bu değişikliklere uygulamalarında yer verme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde kısmen yer verildiğine ya da yer verildiğine ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Uygulamalarımızda kısmen yer verdik. Birinci yazılıları buna uygun bir şekilde yaptık ama ikinci yazılılarda bunu uygulamadık*

çünkü sınıfların kalabalık olması ve sürenin kısıtlı olması bunu da işin içine soktuğu için hepsini yapamadık.” Ö9 (Türkçe, orta düzey bağıllık): *“Evet genelde takip ediyoruz ve onları planlarımıza alıp planlarımızdaki duruma göre de sınıf içerisindeki kazanımlarda bunu uygulamaya çalışıyoruz.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Evet, kendim bir içselleştirmem gerekir bunu, sonunda acaba ben bunu uygulayabilecek miyim? Ya da çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olacak? Ona göre karar veririm ondan sonra.”* ifadesini kullanan Ö15 ise doğrudan uygulamaya da o değişikliği içselleştirip öğrenciler için yararlı olacağına inandığında uygulamaya koyduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre bu değişiklikleri takip ettikleri kaynaklar arasında bazı internet sayfaları (MEB, TTKB, EBA, ÖBA, MEBBİS) yer almaktadır. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağıllık düzeyi): *“MEB’in genellikle kendi internet sitesini kullanıyoruz takip için.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağıllık): *“Bir kere öncelikle hayatımıza EBA, ÖBA, MEBBİS yani bunlardan internetten yazılardan tabi ki takip edebiliyoruz.”* Ö2 (Fizik, düşük düzey bağıllık): *“İhtiyaç duyduğumuzda programla ilgili önemli bir şey Talim Terbiye Kurulu’nun sitesinden açıp bakıyoruz.”* Takip edilen kaynaklar arasında dergiler ve resmi yazılar da yer almaktadır. Ö16 (Matematik, düşük düzey bağıllık): *“Yani genelde MEB’in yayınladıklarından oluyor ya da nasıl söyleyeyim, şu akademik dergilerde karşılaştığım bir şey olursa oralardan takip ediyorum.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Resmi yazılar gelebilir, resmi yazılardan izleyebilirim, bir şekilde haberdar oluruz değiştiği zaman.”* Bunlara ek olarak, öğretmenler değişiklikleri takip ettikleri kaynaklar arasında toplantılar, zümre arkadaşları ve sosyal medyadaki öğretmen gruplarının da olduğunu belirtmişlerdir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): *“Herhangi bir mevzuatı açıp bakmadım. Zümre arkadaşlarımdan yardım alarak, onlar sayesinde öğrendim bu değişikliği.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): *“Bizim kendi forumlarımız var branş olarak takip ettiğimiz oralardan olabildiğince takip etmeye çalışıyorum.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağıllık düzeyi): *“Zaten sene başında da zümre toplantılarımız oluyor. Orada da yapılan değişiklikler konuşuluyor.”*

Öğretmenlerin dikkatini çeken değişiklikler ile ilgili görüşleri doğrultusunda; kök değerlerin eklenmesi, kazanımların azaltılması ve ölçme değerlendirmeye yönelik değişikliklerin ifade edildiği görülmektedir. Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağıllık): *“Bunlarla ilgili işte mesela kök değerler diye bir konu vardı. O noktada öğrencilerin ya da işte eğitim camiasının biraz daha böyle değiştiğini, dönüştüğünü*

gördük.” Ö16 (Matematik, düşük düzey bağıllık): “Yani kazanımların azaltılması güzel bir şey yani yeterli değil ama kazanımların azaltılması güzel.” Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): “Bundan üç dört yıl önce verdiğimiz gereksiz kazanımlar vardı, onları çıkarmalarını doğru bir uygulama olarak buluyorum.” Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağıllık): “Performans proje ve portfolyoları kaldırmaları çok iyi oldu. Zaten süre az öğretmenin işi bu olmamalı.” Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): “Ölçme ve değerlendirme yaklaşımında şimdi artık bir değişikliğe gidildi, dört beceriyi de artık dahil etmemiz isteniyor.”

Öğretmenlerin sahip olduğu program bilgisine ilişkin görüşler program değişikliklerini takip eden öğretmenlerin yanı sıra takip etmeyen öğretmenlerin de olduğunu, öğretmenlerin toplantılar yoluyla program değişikliklerini mecburen takip etmek zorunda olduklarını göstermektedir. Ayrıca bazı öğretmenler bu değişikliklere uygulamalarında yer verirken bazı öğretmenlerin tam olarak yer vermediği ya da öğrenci yararına olanlara yer verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimi temasına genel olarak bakıldığında öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen konular arasında lisans derslerinin ve hizmet içi eğitimlerin teori ağırlıklı ve niteliksiz olması yer almaktadır. Bu bulgu ise hem lisans dönemindeki öğretim programına yönelik derslerde hem de hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin daha fazla uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerden bazılarının programa yönelik önemli değişiklikler olduğu dönemlerde bile hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmeleri bu konuda yeterli ve verimli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.3.5. “Öğretim Programa Bağlılığı Etkileyen Etkenler” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri 7 alt tema ve 32 kod olarak belirlenmiş ve alt tema kodlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Etkenler

Tema	Alt temalar	Kodlar
Programa Bağlılığı Etkileyen Etkenler	Program kaynaklı	Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması Etkili uygulanamayan içerik İçeriğin yoğun olması İçeriğin yetersiz olması Standart programlar Süre problemleri
		Öğrenci ihtiyaçları Öğrenci tutumları/derse bakış açısı Öğrenci olanaklarının kısıtlı/yetersiz olması Hazırbulunurluk farkları Öğrenci kaynaklı disiplin sorunları Devamsızlık sorunları
	Bağlamsal özelliklerden kaynaklı	Merkezi sınavlar Okulların fiziki koşulları Ekonomik ve sosyokültürel ortam Ortak sınav uygulamaları Toplumun derslere bakış açısı
	Öğretmen kaynaklı	Çalışılan okul türü Zümreler arası ilişkiler ve iletişim Motivasyon sorunları Programa ilişkin kişisel görüşler Programa dair bilgi eksikliği
		Veli beklentileri Veli tutumları
	Okul yönetimi kaynaklı	Yönetimin beklentileri Okul yönetiminin öğretmenlere desteği Derslere verilen önem Programa yönelik bilgi eksikliği
	KOVID-19 kaynaklı	Salgın sürecindeki sıkıntılar Uzaktan eğitim (canlı ders) süreci sıkıntıları Kazanımların telafisi Yüz yüze eğitime uyum sıkıntıları

Tablo 11’de görüldüğü üzere ilk alt tema olarak programdan kaynaklanan etkenler ele alınmıştır. Öğretmenler tarafından sıkça bahsedilen ve öğretim programına bağlılığı etkileyen program kaynaklı etkenlerden birisi kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmamasıdır. Öğretmenler, kazanımların yaş grubuna uygun olmaması, bireysel farklılıklar olması, gerçekleştirmesi zor kazanımların olması ya da kazanım sayısının fazla olması gibi nedenlerle gerçekleştiremedikleri kazanımların olduğunu ve bu durumun da programa bağlılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): “Şimdi kazanımlarının bazılarını ağır buluyoruz. Bazen anlaşılmayan kazanımlar var onu belirtebilirim.” Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık):

“Yani çocuğa bazı kazanımları verirken sıkıntı yaşayabiliyoruz. Yaş grubu var, bireysel farklılıklar var. Dediğim gibi soyut kavramlarda biraz daha zorlanmalar olabiliyor.” Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Kazanımlar çok fazla bunlar etken yani uyulamamasında.”*

Kazanımlarla ilgili etkenlere ek olarak, öğretmenler kendilerine sunulan içerik doğrultusundaki malzemelere ulaşamama nedeniyle içeriği etkili uygulayamadıklarını da ifade etmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“İkincisi işte içeriğin bize uymaması. Yani bizim maddi olarak hiçbir şekilde o içeriğe ulaşamayacak olmamız programa uymamanın en büyük sebeplerinden bir tanesi oluyor.”*

İçerik ile ilgili olarak görüş bildiren ve yüksek düzey bağlılık gösteren Ö5, içeriğin çok yoğun olmasının programa bağlılığını etkilediğini belirtmiştir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Birincisi içerik, içeriğin çok yoğun olması ve bazen yani programı uygulamada sorun yaşıyoruz.”* Bunun aksine düşük düzey bağlılığa sahip Ö18 ise içeriğin bazı derslerde yoğun, bazı derslerde ise yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“İçerik yani konular bazıları çok yoğun geliyor, bazılarında da yetersiz kaldığını söyleyebilirim. O yüzden de ben kendim ek kaynaklar ya da işte ek takviyeler yaptığım oluyor.”*

Öğretmenler tarafından programa bağlılık üzerinde etkiye sahip olduğu düşünülen ve programın kendinden kaynaklanan bir diğer etken ise uygulanan programların okul türüne göre çok değişiklik göstermediği standart programlar olmasıdır. Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Bizim şu anda uyguladığımız program neredeyse Anadolu lisesi ile fen lisesi, meslek lisesi hepsinde aynı. Ama buraya giden öğrenci seviyeleri birbirinden çok farklı, yani seviyelerine uygun ayrı bir program olması gerektiğini düşünüyorum. Yani herkese standart bu programlarla bir şey olmuyor.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Yani programa koyuyorlar da yalnız bu Türkiye'deki her sınıf aynı değil, kültür farklılığı var. Siz bir şehir merkezindeki 20 kişilik bir sınıfla köydeki ya da işte daha böyle 40 kişilik bir mevcudu fazla olan bir sınıfı karşılaştıramazsınız.”*

Bunlara ek olarak, öğretmenler programa bağlılığı etkileyen başka bir etkenin de süre ile ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim programlarına bağlılık düzeyi farklı olsa da öğretmenlerin aynı noktada sıkıntı yaşadıkları dikkat çekmektedir. Süre konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenler bazı değişikliklere gitmekte ve programa bağlı

kalamamaktadır. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Bazı konulara çok süre verilmiş. Ben onlarda hızlı geçebiliyorum. Mesela bazı konulara da haddinden fazla zaman ayırabiliyorum. Programa bakıyorsun onun süresi atıyorum dört ders biz yapıyoruz onu 10 ders. Yani bağlı kalmıyoruz.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağıllık): *“Süre yetersiz. O konuları o kadar sürede çok zor yetiştiriyoruz, bazıları kalıyor.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): *“Zaman benim için en çok zorlandığım kısım bu, programdan kaynaklı etkenlerde.”*

Öğretmen görüşlerine göre programa bağıllık üzerinde etkili olan ve programın kendisinden kaynaklanan etkenler arasında kazanım ve içeriklerin belirlenen sürelerde tamamlanamaması ya da sürelerde değişiklik yapılarak tamamlanması yer almaktadır. Bunun nedenlerinden bazıları ise öğrenci hazırbulunuşluğu, bireysel gelişim farklılıkları ya da kazanım ve içerik yoğunluğudur. Ayrıca okul türlerine göre farklılık göstermeyen standart programların farklı okul türlerinde kullanılması da programın beklendiği şekilde uygulanamama nedenlerinden biri olarak görülmektedir.

Tablo 11’e göre öğretim programına bağıllık üzerinde etkisi olduğu belirlenen alt temalardan biri de “öğrenci kaynaklı” etkenlerdir. Bu alt tema kapsamında elde edilen kodlardan biri öğretmenler için öğrenci ihtiyaçlarının öncelikli olmasıdır. Öğretmenler uymaları gereken bir öğretim programı olduğunu fakat öğrencilerin farklı ihtiyaçları söz konusu olduğunda programın arka planda kalabileceğini belirtmişlerdir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağıllık): *“Yani eğitim öğretim programı bizi belli bir zorunluluğa doğru itiyor. Ama hitap ettiğiniz öğrencilerin de daha acil bir şeye ihtiyacı varsa bir ihtiyaç hissediyorsak önce onu yapıyoruz.”*

Öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarının da öğretim programına bağıllık üzerinde etkili olduğu bulgular arasındadır. Özellikle düşük ve orta düzey bağıllık gösterdiği belirlenen öğretmenler öğrenci tutumlarının bağıllıklarını etkileyen önemli etkenler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı ilgisi olmaması durumunda öğretmenler yoğun çaba gösterecekler de çok işe yaramadığını ve bu durumun programa bağıllık konusunda kendilerini etkilediğini vurgulamışlardır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): *“Tutum da tabii ki önemli, ... atıyorum sayısal bir sınıf, ‘şu anda benim odaklanmam gereken konu sayısal derslerim, dil benim ne işime yarayacak?’ diye düşünüyor. Çocukların tutumları isteksizlikleri yani biz ne kadar çabalasak da onlar istemediği müddetçe onlara bir şey öğretemiyoruz maalesef.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağıllık): *“Yani bağlı kalamamamın en önemli nedeni öğrenciler oluyor yani onların*

isteksizliği, motivasyon düşüklüğü, yapmak istemeyişleri en önemli şey oluyor, bazen çocuk işte zaman kaybı olarak gördüğü için yapmak istemiyor gibi sorunlar bizim derste mevcut maalesef.” Müzik öğretmeni olan Ö17 öğrencilerin derse bakış açılarının programa bağlılığını etkilediğini, onların tutumları nedeniyle öğretim programını tam olarak uygulayamadığını ifade etmiştir. Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Bizim dersimiz öğrencilerin gözünde biraz diğer derslerden sıyrılıp şöyle bir rahatlama, işte enerjisini kullanma gibi yorumlandığı için biz de çok fazla müfredatı aslında tabiri caizse şey yapmıyoruz yani çok yüklemiyoruz öğrencilerimize.”*

Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin maddi imkanlarının kısıtlı ya da yetersiz olmasının da öğretim programına bağlılığa etkisi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle görsel sanatlar ya da teknoloji ve tasarım gibi malzeme gerektiren derslerin öğretmenleri bu konuya değinmişlerdir. Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Öğrencilerimizin olanaklarının yetersiz olması. Bilgisayar destekli tasarım ünitesini anlatırken yani bir ... programını kullanması lazım ki öğrenciler o programı kavrasın ama hepsinin evinde bilgisayar olmadığı için bu çok da mümkün olmuyor.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Maddi olarak mesela bir malzeme kullanmamız gerekiyor atıyorum işte özgün baskı ile alakalı bir konumuz var, böyle linol denilen bir malzeme işte onun oyma bıçağı vesaire bizim ona ulaşmamız imkânsız.”*

Öğretmenlerin sıkça bahsettiği öğrenci kaynaklı etkenler arasında önemli bir yer tuttuğu anlaşılan bir diğer etken ise öğrenciler arası hazırbulunuşluk farklılıklarıdır. Öğretmenler sınıflarında farklı hazırbulunuşluk düzeyinde öğrenciler olması ve alt kademelerden eksik kazanımlarla gelen öğrencilerin bulunması gibi nedenlerle programa bağlılık konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Oluyor, çünkü hazırbulunuşluğu düşük olan öğrencim çok, onlarda çok zorlanıyoruz. Çünkü bu sefer hazırbulunuşluğu iyi olanla aynı sınıftalar doğal olarak o dengeyi kurmak tabii bizi engelleyen etkenlerden biri oluyor.”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Öğrencilerin ön bilgileri bu programı uygulamaya yetersiz. Ben dokuzuncu, onuncu sınıf konusunu anlatıyorum çocuk daha sekizinci sınıf konusunda. Ya çocuklar zaten alttan yetersiz geldiği için siz bu programı uyguladığınız zaman sorun çıkıyor.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Öğrenci durumları bazen programı farklı şekilde sunmamı sağlıyor. Öğrencilerin eğitim durumları, öğrencilerin hazırbulunuşlukları...”*

Öğrenci kaynaklı olarak belirlenen başka bir etken ise öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve telefon kullanımı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yasak da olsa öğrencilerin sürekli telefon kullanma isteklerinin olduğunu, bu durumun da derse olan ilgilerini azalttığını ve dolayısıyla programın uygulanmasının zorlaştığını belirtmiştir. Ö16 (Matematik, düşük düzey bağıllık): *“Çocukların elinde telefon olması da aslında o programı engelleyen en büyük etkenlerden birisi, çocuklar sürekli olarak yani telefon bağımlılığı olduğu için yani ders dinlemek istemiyorlar zaten.”*

Öğrenci kaynaklı etkenlerden sonuncusu ise devamsızlık sorunudur. Öğretmenler bazı bölgelerde devamsızlığın yaygın olduğunu ve bu durumun öğrenme-öğretme ya da ölçme ve değerlendirme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağıllık): *“Okul bölgemizde bir kısım bölgede devamsızlık problemi var mesela hak görülüyor, yani kullanıyorum devamsızlığımı gibi... bu da bizim tamamen böyle içerik şeyini etkiliyor doğal olarak, kazanımları yetiştirmeyi etkiliyor, ölçme değerlendirmeyi etkiliyor.”* Ö15 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“...ya da çok fazla devamsızlık yapıyorlar. Devamsızlık onlara ayrı bir zaman harcamamı gerektiriyor.”*

Öğrenci kaynaklı etkenler alt temasında öğrencilerin derslere karşı tutumları önemli bir etken olarak görülmektedir. Öğrenciler girecekleri sınavlara ya da alanlarına göre derslere önem vermekte ve bazı dersleri önemsememeleri nedeniyle öğretmenlerin programa bağıllıkları etkilenmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları da programın uygulanış süreçlerinde etkili olmaktadır. Öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk farklılıkları ve devamsızlık yapan öğrenciler için yapılan ek çalışmalar da öğretmenler için ekstra bir yük olmaktadır. Telefon kullanımının yasak olmadığı okullarda ise öğrencilerin telefon ve sosyal medya bağımlılığı öğretmenler tarafından belirtilen etkenler arasında yer almıştır.

Öğretmen görüşlerine göre programa bağıllığı etkileyen etkenler temasının alt temalarından biri ise “bağlamsal özelliklerden kaynaklı” etkenlerdir. Bu alt temada ifade edilen kodlar merkezi sınavlar, okulların fiziki koşulları, ekonomik ve sosyokültürel ortam, ortak sınav uygulamaları ve toplumun derslere bakış açısıdır. Özellikle 8. ve 12. sınıf gibi sınava hazırlık sınıflarında görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım gibi derslerde öğrencilerin sınava yönelik çalıştığı, bu derslerde deneme sınavı oldukları dolayısıyla bu sınıflarda öğretmenlerin öğretim

programına bağlılığının daha düşük olduğu sıkça ifade edilmiştir. Örneğin beden eğitimi öğretmeni olan Ö11 *“Tam bir planlama yapmışım, o planlamayı yaptığım gün, günümün büyük bir bölümü okulun sınavlarıyla geçiyor. Her perşembe çocuklar deneme sınavı oluyor, o perşembe günü çocuklar beden eğitimi derslerine giren sınıflar ‘öğretmenim başka bir zaman yok mu’ diyor.”* ifadesiyle sınava yönelik planlamalar nedeniyle derslerinde aksamalar olduğunu belirtmiştir. Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Sınav kaygısı özellikle sekizinci sınıflarda daha ağır basıyor. Onun için sekizlerde çok detaylara mesela programda teferruatlı konular olduğunda yani proje statüsüne girecek çalışmaları yapamıyoruz.”* Merkezi sınavlarda soru çıkan fizik, matematik gibi derslerde ise öğretmenler öğretim programına sınava yönelik konular üzerinde daha bağlı olurken diğer kısımların üzerinde daha az durdukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Bizi öncelikle sınırlayan hep çocukların eksik olduğu konuda üniversitede çıkan soru tipine benzer sorular çözmek olduğunu da belirtelim. Temel ihtiyaç bu gözüktüyor.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Merkezi sınavlar kesinlikle en büyük etkenlerden birisi. Biz sekizinci sınıflarla ekstra hiçbir şey yapamıyoruz, ekstradan kastım yani matematikte eğlenceli bir şey yapayım, çocuklarla şöyle bir etkinlik yapayım deme ihtimalimiz yok. Çünkü sınava hazırlıyoruz. Ben o kazanımları yetiştirip ne kadar fazla soru çözebilirim derdinde oluyorum maalesef.”*

Bağlamsal özelliklerden kaynaklı etkenlerden olan okulların fiziki koşulları öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilmiş ve önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Fiziki koşullar arasında önemli bir yere sahip olan sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğretmenlerin programı uygulamalarını ve öğretim yöntem tekniklerini etkili olarak kullanmalarını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağlılık): *“Sınıf mevcutlarının kalabalık olması biraz daha sınıfa hakimiyet noktasında bireysel olarak beni zorluyor. Bu da benim direkt olarak içeriği uygulamamı ya da o öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmamı zorlaştırabiliyor.”* Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Özellikle sınıf mevcutları, sınıf içerisindeki araç gereçlerin eksikliği etkiliyor özellikle.”* Okulların fiziki şartları ile ilgili öğretmenlerin programa bağlılığında etkiye sahip olan başka bir etken ise derslik yetersizliği nedeni ile ikili öğretim yapılmasıdır. Örneğin sınıf öğretmeni olan Ö7 ikili öğretim yapmalarının ve bir laboratuvara sahip olmamalarının kendisini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“İkili öğretim olduğu*

için illa diğer sınıfa düzgün bırakmak zorundayız. Mesela sulu bir deneyimiz var onu internet ortamında izlemeye falan çalışıyoruz, sınıfı su içinde bırakamıyoruz, çünkü on dakika sonra başka bir sınıf girecek sınıfa, bu bizi engelliyor mesela yani ama bir laboratuvarımız olsa orada istediğimizi yaparız gibi.” Benzer şekilde Ö5 de ikili öğretimin kendilerini fiziki şartlar anlamında etkilediğini söylemiştir. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): “Derslik problemimiz olduğu için ikili öğretime geçtik. Öyle bir problemimiz var. O da etkenlerden biri.” Bunlara ek olarak okulların fiziki şartlarına ilişkin öğretmenlerin programa bağlılığını etkileyen bir başka etken de materyal eksikliği, atölye, derslik ve laboratuvar eksikliği ya da yetersizliği olarak saptanmıştır. Özellikle müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi gibi uygulamalı derslerin öğretmenleri bu konuyu dile getirmiştir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): “Çünkü her şeyimiz dolaplarda şövale kullanıyoruz, sınıfta işte duvara dayıyoruz, öğrenci kucağına alıyor tuvalini. Atölyede çıkan işle burada sınıf ortamında yapılan ders farklı oluyor.” Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): “Yani içi boş bir müzik sınıfı normal bir derslikten öteye geçmez. Burayı tabii bir şekilde donatıp, görsel anlamda işitsel anlamda besleyebilseydik belki de oradaki müfredat da bize ağır gelmeyebilirdi.” Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağlılık): “Mesela laboratuvar ortamlarının çok daha aktif olmasını isterdim. Bireysel olarak kendilerinin yaparak gözlemleyerek yapmasını isterdim ama şartlarımız bunu olumsuz etkiliyor.” Bunun yanı sıra, öğretmenler okullarda oyun alanı, bahçe ya da yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının yeterli olmadığını da belirtmişlerdir. Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Yani yaparak yaşayarak öğrenmeyi hep baz alıyoruz ama bunu yapmak için de ortamın çok farklı olması gerekiyor. Bundan dolayı sıkıntılar yaşıyoruz sadece.” Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): “Bahçe mesela farklı bir alternatif olsun istiyoruz. Hepimiz şuraya yığılıyoruz mesela ayrı bir kum odası olsun ayrı bir oyun alanı olsun bahçede istiyoruz. Yetersizlikler var yani.”

Bağlamsal özellikler ile ilgili sıkça dile getirilen bir konu da ekonomik ve sosyokültürel ortamın öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olabileceğidir. Örneğin görsel sanatlar ya da teknoloji ve tasarım gibi uygulamalı derslerde alınacak malzemelerin pahalı olmasının yapılacak çalışma seçimine etki ettiği düşünülmektedir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): “Mesela tuval ve akrilik boya alacağız diye bir planlama yaptım. Bunu öğrencilere duyurdum. Sonrasında kendim kırtasiyelere ve internet fiyatlarına baktığımda inanılmaz yüksekti. Yani vazgeçsem mi acaba diye düşündüm, çünkü çok pahalı olmuş her şey ve öğrenciler de çok zorlandılar

bu süreçte, bizim için çok etkili ekonomik durum.” Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağılılık): *“Ekonomik ortam tabii ki etkiler. Bu öğrencilere elektronik bir devre yaptırmaya kalksam ya da işte güneş pilleri ile bir çalışma yaptırmaya kalksam, bunlar maliyetli olan çalışmalar.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağılılık): *“Ekonomik uçta çok insan var. Mesela bir materyal aldirmek, etkinlik yapmak istiyorsunuz. Artık ekonomik şartları düşünerek yapmak zorundasınız. Ekonomik durum çok etkili bu anlamda. O yüzden bizi kısıtlıyor.”* Ayrıca öğretmenler sosyal ve kültürel açılardan farklı ortamlarda yetişen öğrenciler için yaptıkları farklı uygulamaların onların programa bağılılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ö15 (Sınıf, orta düzey bağılılık): *“Etkiliyor çünkü okula birkaç farklı kültürden öğrenci geliyor, onlara farklı şekilde program uygulamam gerekiyor ya da farklı ekstra uygulamam gerekiyor.”*

Bağlamsal özellikler arasında öğretmenler tarafından bahsedilen başka bir konu da okullardaki ortak sınav uygulamalarıdır. Öğretmenler ortak sınav uygulaması nedeniyle programa bağılılıklarını belirtirken, bazı durumlarda da sınavlarda sorulacak sorulara göre konuları daha hızlı ya da daha yavaş işlediklerini belirtmişlerdir. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağılılık): *“Bu programa bağılılıklar aynı zamanda sınav yapmamız gerekiyor o sınavı neye göre yapacağız kalabalık bir okul mesela bizim okul, her sınıfın dersine farklı öğretmen giriyor ortak bir şey yapmamız gerekiyor, o yüzden mecburen programa bağılılıklarımız gerekiyor çevresel faktörler yönünden.”* Ö16 (Matematik, düşük düzey bağılılık): *“Ortak sınavın olması bazen konuların hızlı ilerlemesine sebep olabiliyor, bazen de yani ilerideyse de geride kalanları beklememizi gerektiriyor olabilir.”*

Öğretmenler tarafından bahsedilen bu alt temaya ait son konu ise toplumun derslere bakış açısıdır. Öğretmenler toplumun bakış açısının öğrenci tutumlarına da yansıdığını ve sonuç olarak programa bağılılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağılılık): *“Çünkü toplumda böyle bir algı var. Yani ressam mı olacaksın ya da bu ders senin ne işine yarayacak algısı çok zor oluyor.”* Ö17 (Müzik, düşük düzey bağılılık): *“Çünkü zaten toplum esnek bakıyor bizim branşımıza işte zaten müzik 100, zaten müzikten kalınır mı gibi şeyler var.”*

Merkezi sınavlar, okulların fiziki koşulları, ekonomik ve sosyokültürel ortam, ortak sınav uygulamaları ve toplumun derslere bakış açısı öğretmenler tarafından programa bağılılığa etki ettiği belirtilen etkenler arasında yer almıştır. Öğrencilerin

merkezi sınavlarda soru çıkan derslere yoğunlaşması nedeniyle sınavlarda soru çıkmayan dersler arka planda kalmaktadır. Ayrıca müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar gibi uygulamalı dersler hem merkezi sınavlarda soru sorulmaması hem de toplumun bu derslere bakış açısı nedeniyle öğretmenlerin programa bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Kalabalık sınıf mevcutları, bazı okullarda ikili öğretim yapılması ve okullardaki derslik, laboratuvar ve atölye eksiklikleri de öğretmenlerin programa bağlılığını olumsuz etkileyen bağlamsal özellikler arasında yer almaktadır.

Öğretmen kaynaklı etkenler öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler temasının başka bir alt temasıdır. Bu alt temada yer alan kodlar ise çalışılan okul türü, zümreler arası ilişkiler ve iletişim, motivasyon sorunları, programa ilişkin kişisel görüşler ve programa ilişkin bilgi eksikliği olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler çalışılan okul türünün öğrenci hazırbulunuşluğu ya da ilgi ve tutumları, okulun sahip olduğu imkanlar ve sosyokültürel ortam gibi açılardan önemli ve programa bağlılık üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Bundan önce meslek lisesinde ben çalıştım, şimdi Anadolu lisesi. İkisi arasında programa bağlılık konusunda çok büyük fark oluyor, meslek liselerindeki çocukların öncelikleri ve ihtiyaçları ile buradaki çocukların öncelik ve ihtiyaçları arasında farklılıkların olması programın farklı uygulanmasına neden olabiliyor.”* Daha önce yatılı ilköğretim bölge okulunda çalışmış olan sınıf öğretmeni Ö7 orada yaşadığı deneyimi paylaşmış ve okul türünün çok önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Birçoğu daha birinci sınıftan yatılı okumak zorunda kalan çocuklardı. Her şeyi bir kenara koydum, bütün öğrendiklerimi kenara koydum ve o ortama ayak uydurmak zorunda kaldık yani. İkinci sınıf 17 kişilik sınıftan 15 tane öğrencim okuma yazma bilmiyordu, tekrardan birinci sınıftan başlayıp ilerledik. Yani o yüzden okul ortam çevre çok önemli oluyor.”* Müzik öğretmeni olan Ö17 de normal bir lisede çalışmak ile güzel sanatlar lisesinde çalışmanın mesleki doyum ve programa bağlılık anlamında farklı olacağını belirtmiştir. *“Bir müzik öğretmeni, bir güzel sanatlar lisesinde falan çalışırsa o donanımına sahip olabilir. Yani müfredattan bahsetmiştik, esasen orayı takip edememenin bazı noktalarda eksik kalmanın sebeplerinden birisi bu da olabilir, donanım eksikliği.”*

Öğretmen kaynaklı etkenler arasında bahsedilen diğer bir konu ise zümreler arası iletişim ve iş birliğidir. Öğretmenler aynı dersi okuttukları diğer zümre arkadaşları ile ilişkilerinin programa bağlılıklarını genellikle olumlu yönde etkilediğini

belirtmişlerdir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“Bir öğretmen olarak bütün okula hâkim değilsiniz ama diğer arkadaşlarımız diğer sınıflara girdiği için okul için toplam bir profil çıkarıp onun üzerinden programın eksik ya da fazla kısımlarını görüp ona göre bir uygulama yapma şansımız oluyor.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Kendi okulumuz için olumlu etkiliyor. Biz zümre olarak çok iyi anlaşılan bir ekibiz, her şeyi ortaklaşa karar veriyoruz herkesten bir fikir çıkıyor.”* Bu görüşlerden farklı olarak okullarında ya da genel olarak zümre iş birliğinin çok olmadığını ve programa bağlılık anlamında da kendilerini etkilemediğini belirten görüşlere de rastlanmıştır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Biz sınavlardan önce bir araya gelemiyoruz, bir araya gelip sınav değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmesi daha ne yapabiliriz şeklinde konuşmalar gerçekleşmiyor maalesef. Sene başı zümre, sene sonu zümrede olduğuyla kalıyor kalmasa daha ileriye gitse daha verim alabiliriz bence.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Eğer zümreler arası iş birliği olursa mecbur kalacağız yapmaya ve bu bizi sıkacak. Açıkçası uğraşmak istemeyiz pek böyle o yüzden olabildiğince herkes bireysel götürüyor bu işi. Ama tabii olsa kaliteyi arttıracığını düşünüyorum.”*

Öğretmen kaynaklı etkenlerden bir diğeri ise öğretmenlerin yaşadığı motivasyon problemleridir. Öğretmenler çaba harcayarak eğitim öğretim vermeye çalıştıklarını fakat bunun karşılığında öğrencilerde gerekli gayret ve başarıyı görmediklerinde motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını ve programa bağlılık anlamında etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“Örneğin biz kazanımları öğrenciye vermeye çalışıyoruz, bu kazanımların öğrencilerde ne kadar yer aldığını değerlendirme yaptığımızda öğrencilerin ve ailenin ilgisizliğinden dolayı tam verdiğimiz karşılığını alamamak da bizim motivasyonumuzu düşürüyor yani bu şekilde.”*

Ayrıca öğretmenlerin programa dair kişisel görüşlerinin de programa bağlılıkları üzerinde etkili olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenler konu ya da kazanımlara verdikleri önem düzeyine göre bazı konulara daha fazla zaman ayırdıklarını ve bu durumda öğretim programına bağlı kalmadıklarını belirtmişlerdir. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Biz kendimizce bazı şeyleri konuları önemli görüyoruz ve onların üzerine gidiyoruz. Biz gene programa bağlı kalıyoruz ama yetişebilirsek yetişiyoruz, yetişemezsek yetişemiyoruz öyle.”*

Programa bağlılık üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğretmen kaynaklı son etken ise öğretmenlerin programa dair bilgi eksikliği olmasıdır. Yapılan görüşmeler

esnasında bazı öğretmenler konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını doğrudan söylemişler ya da kullandıkları ifadeler yeterince bilmediklerini göstermiştir. Bilgi eksikliği olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi düşük ya da orta düzey olarak ölçülmüştür. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Türkiye yeterlikler çerçevesinin ne olduğunu açıkçası ilk kez duydum. Yani tam olarak neler olduğunu bilmiyorum fakat illaki derslerimde işliyorumdur.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Şimdi yöntem ve teknikler deyince bu bizim bildiğimiz biz genelde etkileşimli olanları tercih ediyoruz. Etkileşimli olan deyince yani bir akıllı tahtamız var mesela akıllı tahtayla etkileşim. Çocukların birbiriyle etkileşimi, ben yani teknik adlarını şimdi bilmiyorum.”* Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Esasen müzik öğretmenleri işte bu evrak işleri vesaire bunlarda diğer branşların biraz gerisindeyiz biz, yani her ne kadar sorumluluğumuz eşit olsa bile yetiştirilme anlamında biraz daha şeye uzağız ya. Bu işin işte müfredattı, kazanımdı, öğretim plan program yetkinlikler falan filan...”*

Öğretmen kaynaklı etkenler incelendiğinde, öğretmenlerin programa dair kişisel görüşlerinin ve motivasyon durumlarının programa bağlılıklarını etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü de önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler daha donanımlı, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu okullarda ya da beklentilerinin karşılandığı okullarda programı daha etkili uygulamaya koymakta ve bağlılık düzeyleri artmaktadır. Bazı durumlarda ise öğretmenler bilgi eksikliği nedeniyle program doğrultusunda hareket etmeyebilmektedirler. Zümre öğretmenler ile olan ilişkiler ise programa bağlılık üzerinde genellikle olumlu bir etkiye sahiptir.

Programa bağlılığı etkileyen etkenler temasının alt temalarından biri de veli kaynaklı etkenlerdir. Veli beklentileri ve veli tutumları bu alt temayı açıklayan kodları oluşturmuştur. Veli beklentilerine ilişkin olarak ortaya çıkan görüşlerden biri velilerin çocuklarını tanımamaları, seviyelerinin farkında olmamaları fakat yüksek beklentiler içinde olmalarıdır. Bunu da öğretmene yansıttıklarında öğretmen motivasyonunu ve dolayısıyla programa bağlılığı etkilediği düşünülmektedir. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Biz programa bağlı kalıp hem çocuğun gelişim özelliklerine göre hem olmaları gereken seviyelere dikkat ederek yürümek istiyoruz. Onlar istiyor ki böyle hemen çocuklar uçsun, yürüsün, hiç olumsuz davranışı olmasın.”* Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Veliler bile bunu etkiliyor yani, veliler ekstra bir şey istemiyorlar, sınavlar yüksek olsun yani aslına bakarsanız çoğunun kaygısı İngilizce dersinden aldığı not, öğrenci ne kadar*

konuşuyor iletişim becerisini ne kadar kazanmış hangi seviyeye gelmiş bir önemi yok.”

Ayrıca, öğretmenler velilerin öğretim programına yönelik bilgi eksiklikleri olduğunu ve programın içerdiğinden daha farklı beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Yani veliler işte bilgisi olanlar için orantılı ama bazıları da yani okul öncesi eğitimle ilgili bilgisi olmayanlar için sadece okul öncesi eğitim, oyun ve beslenmeden ibaret gibi bakış açıları farklı bu konuda.”* Ö12 (Okul öncesi,

yüksek düzey bağlılık): *“Öncelikle psikolojik olarak çok fazla etkiliyorlar. Velilerin beklentileri bazen işte okuma bekliyorlar ya da özbakım bekliyorlar.”* Veli beklentileri ile ilgili dikkat çeken diğer konu ise velilerin kendilerine göre derslere değer biçmeleri ve önemli gördükleri derslere ağırlık verilmesini istemeleridir. Öğretmenler ise bunu programa müdahale olarak değerlendirmekte ve programa bağlılık üzerinde etkili olabildiğini belirtmektedir. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Mesela diyor ki, ‘annem evde resim yaparken kızıyor, otur test çöz diyor’ diyor mesela öğrenci. Yani yapmak istese bile bazen aileler karşı çıkıyor.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“İşte planımda oyun var. Bazı veliler işte çocuğum terliyor, işte hastalanıyor. Ne gerek var buna matematik yapın onun yerine işte nedense hep böyle beden eğitimi, resim gibi derslerde matematik yapalım isteniyor”.*

Veli beklentileri dışında veli tutumlarına da değinen öğretmenler, velilerin ilgisizliğinin öğrenciye yansıdığını ve bunun da programı uygulamaya koymakta ve bağlılık üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ö9 (Türkçe, orta düzey bağlılık): *“Velilerden kaynaklı etken elbette vardır. Şimdi velilerimiz dediğim gibi çok ilgili değil, bunun da öğrencilerin başarısında ve bizim de kazanımları öğrenciye aktarmamızda olumsuz etkisi oluyor.”*

Velilerden kaynaklanan etkenlerle ilgili görüşler, veli ilgisi ya da tutumlarının doğrudan öğrenciyi etkilediğini göstermektedir. Velilerin derslere bakış açısı, ilgili olma durumları ya da programa dair bilgi sahibi olma durumları öğretmenlerin programı uygulamalarına ve bağlılıklarına etki etmektedir.

Bunlara ek olarak, okul yönetimi kaynaklı etkenler de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler arasında yer almaktadır. Öğretmenler okul yönetiminin dersleri ile ilgili beklentileri ile kendi beklentilerinin farklı olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin beden eğitimi öğretmeni olan Ö11 okul yönetiminin daha çok turnuvalardaki başarıya odaklı olduğunu ve bu noktada öğretim programına bağlılık konusunun çok

da önemli bulunmadığına dikkat çekmiştir. Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“Okulun beklentileriyle benim beklentilerim arasında biraz uçurum var, okul başarı odaklı gitmeye çalışıyor ki bu dönem biz özellikle yerel turnuvalara katıldık hep. Yani bu anlamda başarıyı yakaladığımı düşünüyorum ama yani bunun yöntem teknik açısından okuldaki öğrenim sürecini yani takip edebiliyor musunuz dersiniz çok böyle içine girebildiğimi söyleyemem.”*

Okul yönetiminden kaynaklanan ve öğretmenler tarafından önemli sayılan etkenlerden biri de okul yönetiminin destek durumudur. Bu konu hakkında öğretmenlerden okul yönetimlerinin olumlu yönde destek olduğuna dair görüşler olduğu gibi yeterince destek olmadıkları yönünde de görüşlere ulaşılmıştır. Ayrıca, okul yönetiminden olumlu destek aldıklarını belirten öğretmenlerin yüksek düzey bağlılık gösterdiği ölçülürken, yeterince destek almadığını belirten öğretmenlerin bağlılığı ise orta ya da düşük düzey olarak ölçülmüştür. Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Tabi olumlu anlamda destekçimiz okul yönetimi bu anlamda, yenilikleri kendilerini takip ediyorlar, yani bizim gözden kaçırdığımız bir şey olabilir diye duyuru grubumuzdan duyururlar ya da yapılabilecek eğitimler varsa onunla ilgili duyuruları vaktinde zamanında yaparlar.”* Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağlılık): *“İdareemiz sürekli öğretmenlerle birlik beraberlik içinde çalışır. Hiçbir problem olmaz. Bir eksiğimiz varsa bizim onu karşılamaya çalışırlar. Daha çok yapıcıdırlar, pek yıkıcı değildir.”* Okul yönetiminin kendilerine yeterli desteği verdiğini belirten bu görüşlerin aksine, özellikle de materyal, laboratuvar, derslik vb. yönündeki talepler konusunda yeterli desteği sağlamayan yönetimlerin bulunduğu yönünde görüşler de yer almıştır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Okul yönetimiyle alakalı sıkıntım şu mesela atölyem olsun istiyorum. Bunu yani idareye bildirdiğimde bununla alakalı çok da bir şey yapamayacaklarını, yer olmadığını söylediler ama ders tamamen atölye ortamında yapılması gereken bir ders, sınıf bizim için hiç uygun değil.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Laboratuvar yok, müdüre gidip söylediğinizde müdür sanki bana hiçbir şey deme de ne istersen iste, hiçbir şey isteme gözüyle bakıyor. Bir de motivasyon tabii çok önemli okul yönetiminde, geçenlerde bir proje yapmıştım. Ama okul yönetimi desteği vermeyince proje yarım kaldı.”*

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde, okul yönetimi kaynaklı olarak etkili gördükleri bir konu da yönetimin derslere verdiği önem olarak ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmeni olan Ö11 dersinin önemsiz olarak hissettirildiği

görüşündedir. Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“Yani ilk harcanacak ders beden eğitimi yani ama aslında da hiç harcanmaması gereken bir ders, ... yani sayısal dersi çocuk yedi sekiz saat görüyor, bir de DYK kursları alıyor ama sayısalda ki durumumuz ortada. Yani herkes sayısalı yapmak zorunda değil.”* Ayrıca, öğretmenler okul yönetimlerinin öğretim programlarına dair bilgi eksikliği olduğunu, program içeriğinde ne olduğunu bilmediklerinde de kendilerine yeterince destek olmadıklarını ya da programı uygulamalarına engel bile olduklarını vurgulamışlardır. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Mesela okul bahçesinde bir etkinlik yapmak istedim geçenlerde ama müdürümüz çok fazla gürültü olduğunu söyledi, o yüzden yapamadık. Yani okul yönetiminin de bu programda işleyişte ne var ne yok, biraz onların da bakması lazım. Programda benim doğa eğitimi, dışarıda oyunlar var ama bunu bilmiyor müdür. Okul yönetimi bu programlardan bihaber.”*

Öğretmen görüşleri, okul yönetiminin derslere göre beklentileri, öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumları, merkezi sınavlara göre derslere biçtikleri değer ve program bilgisi konularının öğretmenlerin bağlılıklarına etki ettiğini göstermektedir. Örneğin okul yönetiminden olumlu destek alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi yüksekken, yeterli destek almadığını belirten öğretmenlerin programa bağlılıkları orta ya da düşük düzeydir. Elde edilen bulgular okul yönetimlerinin de öğretim programlarının gereklerini bilmelerinin önemli olduğunu ve öğretim programına bağlılığı olumlu yönde etkileyeceğini işaret etmektedir.

Öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler temasının son alt teması KOVİD-19 salgın süreci kaynaklı etkenler olarak bulgular arasında yer almıştır. Salgın sürecinde birçok farklı deneyim yaşayan öğretmenler bu sürecin de öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öncelikle salgın süreci ile ilgili genel sıkıntılarını ifade eden öğretmenler bu dönemde yaşadıkları belirsizliklerin ve zorunlu olarak alınan tedbirlerin kendilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları okulların açılması konusundaki belirsizliklerin yapılan hazırlıkları etkilediğini, bazı branşlarda ders materyallerinin temin edilmesinin ertelendiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin devamsız olduğu gün sayısının fazla olması ya da temas gerektiren etkinliklerin yapılamaması nedeniyle öğretim programını tam anlamıyla uygulayamadığını belirten görüşlere de ulaşılmıştır. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“İlk dönem işte okullar açılacak kapanacak bu tereddüdü yaşadığımız için ben mesela malzeme isteyemedim öğrencilerden okul ya kapanırsa,*

yani boşuna masrafa girmiş olmasınlar diye ilk etapta bir bekleme sürecine girdim.”

Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Pandemide çocukların okula çok gelememesi. Mesela sınıflarda çok öğrenci gelmediğinde yeni konuya geçmekte tereddüt ediyoruz, sarmal eğitim olduğu için hepsi birbirinin üzerine konduğu için yeni konuya geçemiyorsunuz. En çok, en son yılda bizi sekteye uğratan bu oldu.”* Ö10 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Bizde birebir temas çok fazla, yani kazanımlarımızda da çok fazla bunları gerçekleştirirken biraz zorlandık ama bakanlığın yani temassız oyunlar ya da etkinlikler çerçevesinde yaptıklarına dahil olmaya çalıştık. Kendimizce bir şeyler üretmeye çalıştık. O süreci biraz zor atlattık ama geçti yani, biraz etkilendik.”* Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Tabii programı %100 uygulamadık. Günde işte yarım saat yaptık biz, 3 saat okula geldik. Bu süre içinde uygulayabileceklerimizi gene uyguladık.”*

Bu alt tema ile ilgili olarak öğretmenler tarafından görüş bildirilen bir diğer konu da uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler kodu ile ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenler tarafından belirtilen sıkıntılardan bazıları canlı derslere katılımın olmaması, az olması ya da katılım olsa da sınıftaki verimin alınamamasıdır. Ayrıca öğretmenler canlı derslerde sınıftaki şekilde öğrencileri kontrol edemediklerini, teknik problemlerin yaşandığını ve aileler çalıştığı için küçük yaştaki çocukların tek başına derse girdiklerini de eklemişlerdir. Yaşanan bu sorunlar program kazanımlarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesini engellemiştir. Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağlılık): *“Özellikle evden eğitim yaparken öğrenci katılımı çok çok eksikti, ne kadar öğrenciyle katılabilirsek o kadar, tam olarak yetiştirdik mi? Tamam programı bitirdik ama çok faydalı olabildiğini hiç düşünmüyorum.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Uzaktan eğitimi yaptık, ama sınıftaki gibi yüz yüze göz göze eğitim olmadığı için zorlandık. Öğrenci işine gelmedi mi koptum ben diyor, orayı duymadım diyor, o esnada başka bir şey oldu diyor. Yani mazeret üretiyor, zapturapt altına alamıyorsun.”* Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Bazı veliler eğitim seviyelerinden kaynaklı ya da çalıştıklarından kaynaklı çocukla yeterince ilgilenmediklerinden, başında duramayan aileler de oldu, küçük yaştaki çocuklar kendileri girmek zorunda kaldılar.”* KOVİD-19 salgın sürecinde öğretmenler genellikle canlı derslerin çok verimli geçmediğini, ellerinde olmayan nedenlerle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun aksine sınıf öğretmeni olan Ö4 ise canlı derslerde çok az sorun yaşadığını, katılımın oldukça yüksek olduğunu ve salgın sürecinde öğretim programına bağlı kalabildiğini

belirtmiştir. Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Biz katılımı sağladık. Yani benim 30 öğrencim vardı. Ben 30, 27, 28 yani minimum inanın 6 dersi de yaptık ama internetten kaynaklanan bazen teknik şeylerden kaynaklanan birkaç öğrencim gün içinde derse giremedi ise ya da koptuysa atıldıysa olmuştur.”* Canlı ders dönemiyle ilgili ifade edilen sıkıntılardan biri de uygulamalı derslerin uzaktan nasıl yapılacağına dair ya da okul öncesi, ilkokul gibi küçük yaş öğrencilerin bu sürece nasıl alışacağı yönünde öğretmenlerin yaşadığı tereddütler olmuştur. Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Tabii biz daha çok yüz yüze eğitimle bir noktaya getirebiliyoruz öğrencilerimizi, enstrümanda belli bir noktaya getirdiğimiz öğrencilerde bu süreçteki ayrılık o kopmaya neden olmuştur. KOVİD-19 sürecinin etkisi vardır.”* Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Bu süreçte çok zorlandım ya ilk etapta çok zorlandım adapte olmakta. Çünkü ders uygulamalı bir ders nasıl vereceğim konusunda önce bir bocaladım.”* Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Bir canlı derse alışma sürecimiz oldu. Bir de ana sınıflarına nasıl uygularız düşüncesi oldu?”*

KOVİD-19 sürecinden kaynaklanan ve öğretim programına bağlılıkta etkili olduğu belirtilen bir diğer konu ise eksik kalan kazanımların telafisidir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin bir üst sınıf düzeyine eksik kazanımlar ile geçtiklerini ve kendilerinin bu eksikleri tamamlayabilmek adına öğretim programının dışına çıkmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“İşte programı deliyoruz, bir alt sınıfa geçiyoruz. Olmazsa olmaz bilgileri tamamlayıp da bir üst kazanıma geçiyoruz. Ya şimdi onuncu sınıf öğrencisi dokuzuncu sınıftan alması gereken bilgi beceri vardıysa da bunu gerçekleştiremediyse siz onuncu sınıfta bir şey öğretemiyorsunuz ki.”* Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Ben mesela bana verilen öğretim programlarındaki kazanımı yetiştirmeye çalışırken bir önceki yılını de hep yanına ekleyerek anlatmak zorunda kaldım. Çünkü canlı derse katılamayan öğrencim çoktu.”* Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Bizim mesela okulda bir sistem dört yaşta aldığımız sınıfı beşte devam ettiriyoruz, dört yaşta ben verebildiğimi veriyordum beşinci yaşta ilkokula hazırlık yapıyorduk ama bu yıl sadece sosyalleşsinler diye uğraştık çocuklar, daha serbest etkinlikler, ciddi sıkıntılarımız oldu.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Önceki yılların eksikliklerini çok hissettik. Online dersler hiç yeterli değildi. Akademik anlamda öğrencilerin bilgi yetersizliklerini kapatmaya çalıştık, çok zorlandık işte bir şekilde bitti dördüncü sınıfımız.”*

KOVID-19 salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimler sonrasında yüz-yüze eğitime tekrar geçişte yaşanan uyum sorunları da programa bağlılık üzerinde etkili olan etkenler arasında yer almaktadır. Öğretmenler yüz-yüze derslere dönüş sürecinde uzun süre sınıf ortamlarından uzak kalan öğrencilerin okul kurallarına uymakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Canlı derslere katılamayan öğrencilerin eksik kazanımlarının olması ya da öğrencilerin ev ortamına göre kuralların daha sıkı uygulandığı sınıf ortamlarına dönmesinin özgüven eksikliği, aşırı rahatlık gibi davranışlar ile sonuçlandığı da bulgular arasında yer almıştır. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“İşte KOVID-19 sürecinden yeni çıktık işte çocuklarda iki yılın verdiği bir rahatlama, özgüven eksikliği yani ben bunu yapamam, ben bunu görmedim. Onda çok zorlanıyoruz.”* Ö14 (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüksek düzey bağlılık): *“Öğrencilerin özellikle o dönemlerde ve pandemi bittikten sonra biraz daha aslında hırçın saldırgan biraz daha davranış sorunları yaşadığını gördük, işte enerjisini atamayan veya sosyalleşemeyen öğrencilerin biz burada biraz daha zorlandığını gördük.”*

Salgın sürecinde yaşanan sıkıntılar programa bağlılık üzerinde oldukça etkili görülmektedir. Bunların başında süreçte yaşanan belirsizlikler, alınan tedbirlerin programın tam olarak uygulanamamasına yol açması olurken, uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar, derslere katılımın az olması ve sınıf ortamındaki verimin canlı derslerdeki gibi olmaması diğer etkenler arasındadır. Ayrıca önceki dönem ya da yılda tamamlanamayan kazanımların telafisi nedeniyle programın yetişmemesi ve eksik kazanımların kalması da bulgular arasındadır. Uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sürecinde ise uyum sorunlarının yaşanması da programa bağlılık üzerinde etkili olmuştur.

Programa bağlılığı etkileyen etkenler temasına genel olarak bakıldığında birçok etken göze çarpmaktadır ve bu etkenlerin de bazılarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenci, veli ve bağlamsal özelliklerden kaynaklı etkenler birbiriyle bağlantılıdır. Veli tutumları öğrenciye yansırken, öğrencilerin tutumları da dersleri ve öğretmenlerin bağlılıklarını etkilemektedir. Benzer şekilde okul yönetimi kaynaklı etkenler de hem öğrencilerin derslere karşı tutumunu hem de öğretmenlerin motivasyon ve bağlılıklarını etkilemektedir.

4.3.6. “Öneriler” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen etkenlere dair görüşlerinin yanı sıra bu konu hakkında önerileri de alınmıştır. Öğretmenlerin önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular 3 alt tema ve 10 kod ile ifade edilmiş ve alt tema ve kodlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öneriler

Tema	Alt temalar	Kodlar
Öneriler	Program	Kazanımlara yönelik öneriler
	Boyutlarına	İçeriğe yönelik öneriler
	Yönelik	Öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneriler
		Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler
	Öğretmene	İçerik ve kazanım seçiminin öğretmene bırakılması
	Yönelik	Programı uygulamada esneklik sağlanması
	Bağlamsal	Okulların donanımlı hale gelmesi
	Özelliklere	Sınıf mevcutlarının azaltılması
	Yönelik	Okul türlerine göre program tasarlanması
		Ebeveynlere yönelik çalışmaların artırılması

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik olarak sunduğu öneriler program boyutlarına, öğretmenlere ve bağlamsal özelliklere yönelik ifade edilmiştir. Program boyutlarına ilişkin önerilerin bazıları program kazanımlarına yönelik olarak sunulmuştur. Örneğin öğretmenler bazı derslerde ilave kazanımlar eklenmesi gerektiğini, bazı derslerde ise kazanım sayılarının azaltılmasını önermişlerdir. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): “*Türkçe dersinde yazabilme yazma kazanımlarımız var ama biraz dil bilgisi de olsa fena olmaz. Ufak en azından çok temel şeyler öğretilir diye düşünüyorum kazanımlara eklenebilir. Matematikte de kazanımlar biraz daha hafifletilebilir.*” Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): “*Kazanımları azaltırdım, birazcık daha detaylandırırdım bazı sınıflar olarak.*” Kazanımlara yönelik öneriler arasında program kazanımlarının daha güncel ve ilgi çekici olması da yer almaktadır. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): “*Kazanımlarla ilgili daha güncel, günlük hayatta da kullanabileceği kazanımları ve çocukların da ilgisini çekecek kazanımları eklemeyi isterdim yani.*” Ayrıca, öğretmenler bazı kazanımların açık bir şekilde ifade edilmediğini, daha anlaşılır hale getirilmesi ya da bazı açıklamalar eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): “*Bir kere bu kazanımları biraz daha açık ve seçik anlaşılır yapardım. Bazı kazanımların üstü sanki örtük gibi ya da*

anlaşılması zor. Tamam kazanım cümlelerini değiştirmesenz bile yanına bir açıklama yapabilirsiniz.”

Program boyutlarına yönelik öneriler arasında içerik boyutuna yönelik öneriler de yer almaktadır. Örneğin, İngilizce öğretmeni olan Ö1 (İngilizce, orta düzey bağıllık): *“Konuların sırasını değiştirmek isterdim tabii yani. Bazı konular atıyorum, geçmiş zamanı bilmeden bir sonraki konuya geçemez. Yani sıralı bir şekilde içeriğin sırasını değiştirerek ve konuyla bağlantılı olacak şekilde ayarlamalar yapmak isterdim.”* Ayrıca, öğretmenler içeriğin gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi için daha sık güncellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağıllık): *“Yani sürekli güncellenmesi gerekiyor. Yapılan gelişmelere, yeniliklere göre sürekli değiştirilmesi, ekleme çıkarma yapılması gerekiyor. Yani her yıl bir şeyler eklenebilir diye düşünüyorum, sürekli çünkü yenilikler oluşuyor, teknolojik yenilikler dijital yenilikler.”* Bunlara ek olarak, öğretmenler içerik yoğunluğu ile ilgili de önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler konuların yoğun olduğunu ve süre sorunu yaşadıklarını, içeriklere ayrılan sürelerin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağıllık): *“Süre ve konuların bir şekilde ayarlaması olabilirdi konular çünkü aşırı yoğun.”* Ö6 (Fen bilimleri, yüksek düzey bağıllık): *“İçeriklerin azaltulmasını, daha basitleştirilmesini, çocuğu sıkmadan bunaltmadan, severek eğlenerek öğrenebileceği tarzda olmalı.”* İçeriğin çok yoğun olduğunu ve azaltulmasını öneren Ö6 ve Ö18’in aksine Ö13 içeriğe bazı eklemelerin yapılması yönünde öneride bulunmuştur. Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağıllık): *“Mesela Türk toplumunun gelenek ve göreneklerini anlatırken, daha farklı içerikler eklenebilir. Bazı şeyler soyut gelebiliyor çocuklara. O mesela Atatürk’ü anlatırken ölüm kavramı, şimdi yaşıyorsa nerede diye sorabiliyor çocuk, soyut kavramları verirken sıkıntılar yaşayabiliyoruz, onlara eklenebilir.”*

Bunların dışında, öğretmenler öğretim programlarında yer verilen değerler eğitimi ile ilgili de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler değerler eğitiminin programlardan kaldırılması ya da mevcut şekilde uygulanmamasına yöneliktir ve düşük düzey ya da orta düzey bağıllık gösterdiği belirlenen öğretmenler tarafından önerilmiştir. Ö8 (Sınıf, orta düzey bağıllık): *“Ya değerler eğitimi, ben olsam bu değerler eğitimi de kaldırım oraya panoya asıyoruz, dostluk, sevgi, saygı... Dostluk şöyle güzeldir, böyle güzeldir diye yazabiliyor da yapabiliyor da ama dışarı çıktığında arkadaşını dövüyor. Bu yaşamla olacak bir şey yani.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağıllık):

“Değerler eğitimini gereksiz buluyorum. Çünkü zaten derslerin içinde vardı. Sanki biz vermiyorduk sonra tekrar kondu. Biz zaten veriyoruz bunları.” İçerik boyutuna yönelik olarak yapılan son öneri ise içeriklerin bölgesel farklılıklara göre düzenlenmesidir. Öğretmenler her bölgenin ya da okulun koşullarının aynı olmadığını ve bunun da programa bağlılığı etkilediğini vurgulamışlardır. Ö19 (Teknoloji ve tasarım, düşük düzey bağlılık): *“Örneğin, bilgisayar destekli tasarım ünitesinde konuları, biz sadece sözlü anlatıyoruz, bazı okullarda öğretmenlerin bilişim laboratuvarında öğrencileri sokup da programları kullandırıldığını duydum. Ama ben öyle bir olanağa sahip değilim, onu yapamıyorum. Yani üniteyi de uzun tutmuşlar.”*

Program boyutlarından bir diğeri olan öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak yapılan öneriler arasında daha eğlenceli yöntem ve tekniklerin eklenmesi, yöntem ve tekniklerin zenginleştirilip güncellenmesi, drama çalışmalarına, gezi-gözlem ve doğa etkinliklerine daha çok yer verilmesi yer almaktadır. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Öğretim yöntem tekniklerine daha eğlenceli şeyler eklemek isterim işte oyunla öğretme, zaten var ama daha böyle kurgusal şeyler eklemek isterim.”* Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Daha çok gezi gözlem kullanabiliriz, imkanlar ölçüsünde tabii.”* Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Drama alanında daha geniş ya da daha seçenekli bir şeyler, daha çok eğitim verilmeli diye düşünüyorum.”*

Bunun yanı sıra, öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik öneriler de sunmuşlardır. Bu önerilerden biri görsel sanatlar, müzik gibi yetenek derslerinde not ile değerlendirmenin olmamasıdır. Öğretmenler öğrencilerin bu dersleri yüksek not almak için değil, gerçekten sevdikleri ve keyif aldıkları için yapmalarını istemektedirler. Ö3 (Görsel sanatlar, orta düzey bağlılık): *“Müzik de bu şekilde. Yani bu tür böyle yetenek derslerinde not kaygısıyla değil de daha böyle severek yapacağı bir ders olsun isterdim. Çünkü not bizi çok kısıtlıyor yani not olsun istemiyorum ben bu derste.”* Ayrıca öğretmenler ülkemizdeki sınav sisteminin elemeye yönelik değil, küçük yaşlardan itibaren yönlendirmeye yönelik olması gerektiğini düşünmektedirler. Ö5 (Matematik, yüksek düzey bağlılık): *“Tabii ki bizim sistemde eleyici olmalıyız ama bu kadar eleyici olmak ne kadar doğru? Ölçme değerlendirmenin daha çok yönlendirmeli bir şey olmasını sağlardım.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Yani yönlendirmeler çok önemli sistem içerisinde bu yönlendirmeler bence sınavlardan daha önemlidir.”* Ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin önerilerinden biri de sınıfta kalma ile ilgili düzenlemelerin yapılmasıdır. Öğretmenler özellikle ilkokulda ailenin onayı

olmadan öğrenciyi sınıfta bırakmanın mümkün olmadığını ve bu öğrencilerin üst kademelere eksik kazanımlar ile devam ettiklerini vurgulamıştır. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Keşke sınıfta kalma olsa devamsızlıkla ya da çocuk öğrenemediğinde, okuma yazma bilmeden üst sınıflara göndermek zorunda kalıyoruz belki de. Çünkü aile istemiyor, aile izin vermiyor sınıfta bırakılmasını, bazıları öyle sınıf atlayınca da öyle bütün eğitim öğretim hayatı öyle devam ediyor çocuğun.”* Ö8 (Sınıf, orta düzey bağlılık): *“Birinci sınıfta çocuk bırakacaksın, ailesinin izni olmasını istiyor. Burası okul, ailesi zaten biliyor, durumu görüyor ailesi kalsın derse çocuk kalıyor kalmasın derse okulun da yapabileceği bir şey yok.”*

Program boyutlarına yönelik öneriler arasında kazanım ve içerik yoğunluğuna göre sürelerin gözden geçirilmesi, kazanım ve içeriğin sürekli olarak güncellenmesi ve ulaşılabilir olması için bölgesel farklılıklara göre düzenlenmesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler eğitimin sadece sınıf ortamlarında olamayacağını belirterek yöntem ve tekniklere daha çok gezi, gözlem ve doğa etkinlikleri gibi okul dışı eğitim ortamları ile drama etkinliklerinin eklenmesini istemektedirler. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yapılan öneriler arasında ise yetenek derslerinde not ile değerlendirme olmaması, sınıfta kalma ile ilgili yeni düzenlemelerin yapılması gibi konular yer almaktadır. Önerilere göre mevcut ölçme ve değerlendirme ya da sınıf geçme uygulamaları öğretmenleri bazı noktalarda kısıtlamakta ve programa bağlılıktan uzaklaştırmaktadır.

Tablo 12’ye göre öneriler temasının alt temalarından ikincisi öğretmenlere yönelik önerilerdir. Öğretmenler kazanım ve içerik seçiminin kendilerine bırakılması ve öğretim programını uygulamada kendilerine daha çok esneklik sağlanması konularında öneriler sunmuşlardır. Belirli beklentileri karşılamak şartıyla kazanım ve içerik seçiminin öğretmenlere bırakılmasını vurgulayan Ö2, bu konuda öğretmenlere daha çok özgürlük sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ö2 (Fizik, düşük düzey bağlılık): *“O kurulda olsam kesinlikle öğretmene daha çok özgürlük alanı tanırdım, öğretmeni serbest bıraktırdım ya kesinlikle kazanım şu bu kısıtlamazdım.”* Ö1 de benzer şekilde bir öneri sunmuştur. Ö1 (İngilizce, orta düzey bağlılık): *“Bana kalsa ben sınıfın hazır bulunuşluğuna göre sene başında yaptığım seviye tespit sınavına göre eksikleri belirleyip, o sene içerisinde belli kazanımların öğretmenin isteği doğrultusunda verilmesi taraftarıyım ve değerlendirmeyi öğretmenin yapması taraftarıyım açıkçası.”* Öğretmenlere yönelik olarak sunulan önerilerden biri de programı uygulama

süreçlerinde öğretmenlerin daha çok esnekliğe sahip olması yönündedir. Ö17 (Müzik, düşük düzey bağlılık): *“Yani o esnekliği bulursak en azından, çünkü zaten toplum esnek bakıyor bizim branşımıza işte zaten müzik 100, zaten müzikten kalınır mı gibi şeyler var. Biz yine öğrencilerimizi bırakmayalım o kanaatte değilim zaten ama bize de biraz bazı noktalarda farklı olduğumuz hissettirilsin isterim açıkçası.”*

Öğretmenlere yönelik öneriler, öğretmenlerin standart kazanım ve içerikler dolayısıyla kendilerini kısıtlı hissettiklerini ve kazanım ve içerik seçiminde kendilerine daha çok esneklik sağlanmasını istediklerini göstermektedir.

Öğretmen önerileri temasının son alt teması ise bağlamsal özelliklere yönelik önerilerdir. Öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sıklıkla dile getirilen konulardan biri okulların fiziki koşulları olmuştur. Öğretmenler çalıştıkları okulların olanaklarının sınırlı olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve materyal ve araç-gereç konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, atölye, laboratuvar, bahçe gibi alanların yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmuşlardır. Ö7 (Sınıf, çok yüksek bağlılık düzeyi): *“Okulların fiziki şartları gerçekten de bizi çok etkiliyor. Bazı okullarda çok iyi fiziki şartlar varken bazı okullarda olmaması, bazı konuları işlemekte sadece projeksiyon yoluyla yapıyorsun mesela her okulda bir laboratuvar olsa fen bilgisinde çok daha fazla deney için içine katardım.”* Ö4 (Sınıf öğretmeni, yüksek düzey bağlılık): *“Ben şunun üzerinde duruyorum yani daha donanımlı mevcutların daha az, kütüphanesi olan, z kitaplığı olan, ki yaygınlaştırılmaya çalışılıyor.”* Ö11 (Beden eğitimi, düşük düzey bağlılık): *“Yani her okulda mutlaka bir kapalı spor salonu, çok amaçlı salonu, sergi salonu...”* Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Ekolojik bahçeler, çocukları sürekli doğada tutmak istiyorum amacım o, dersi doğada yapmak istiyorum. Amaç ve kazanımları doğada, yani çocukları biz kış boyunca sınıfın içinde tutuyoruz. Bahçeye kışın çıkamıyoruz. O biraz sıkıntı oluyor. Programı işlerken özellikle.”*

Öğretmenler fiziki koşulların yanı sıra, standart programlar yerine okul türlerine göre ya da bölgelere göre değişen öğretim programlarının daha yararlı olacağını vurgulamışlardır. Ö16 (Matematik, düşük düzey bağlılık): *“Önerim yani şöyle olur, programların standart olmaması, yani okul türlerine göre farklı olması.”* Ö18 (Sınıf, düşük düzey bağlılık): *“Bence her bölgenin ayrı programı olmalı, hem mevcuda göre program olmalı.”*

Bağlamsal özelliklere yönelik olarak sunulan önerilerden bir diğeri ise özellikle okul öncesi öğretmenlerinin üzerinde durduğu aile eğitimleridir. Öğretmenler ebeveynlerin de eğitimin önemli bir parçası olduğuna ve eğitim faaliyetlerine daha sık dahil edilmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenler, annelere yönelik eğitimlerin daha fazla olduğunu ve babalara yönelik olarak verilen eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö12 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Keşke babalar bu işin içine birazcık daha girse şimdi kültürel olarak her şey annelere yük oluyor ve ben hep annelerle iletişim halindeyim. Yani keşke babalar da artık okulda bir yerden başlasalar. Baba eğitimleri olabilir.”* Ö13 (Okul öncesi, yüksek düzey bağlılık): *“Anne, baba eğitimi, anne baba okulları etkili olabilir diye düşünüyorum ben, aile eğitimi yani şu an çok önemli bir eksiğimiz ihtiyacımız, yer verilmeli, programda yer almalı diye düşünüyorum.”*

Bağlamsal özelliklere yönelik öneriler arasında öğretmenlerin çoğunluğu tarafından belirtilen okullardaki fiziki şartların iyileştirilmesi konusu önemli bir yer tutmaktadır. Bulgular okullardaki olanaklar uygun olmadığında, bir kazanımın, içeriğin ya da önerilen bir yöntem ve tekniğin öğretim programında yazmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Standart programları uygulamaya koymak ise öğretmenler için başka bir problem olarak görülmektedir. Öğretmenler farklı türdeki okulların farklı hedefleri olması nedeniyle derslerin öğretim programlarının da buna uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerce bölgenin kültürel özelliklerine, sosyoekonomik durumuna ve ihtiyaçlarına uymayan kazanım ve içeriklerin amacına hizmet etmeyeceği düşünülmektedir. Hem bölgesel farklılıklar hem de okul türü farklılıkları programların daha esnek olmasını ve mümkün olduğu kadar okul türlerine göre ayrılmasını gerektirmektedir. Öneriler temasına göre, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığını etkileyen birçok etken olduğu ve öğretmenlerin bahsettiği olumsuz koşullar düzeltilmediği sürece resmi programlar ve okullarda uygulanan programlar arasındaki bu farkın devam edeceği düşünülmektedir.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılık durumları ve bağlılıkları üzerinde etkiye sahip etkenler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda önce betimsel istatistikler yapılmış ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sonrasında ise öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler üzerine görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

5.1. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ölçek genelinde yüksek düzeyde bulunmuştur. Eğitim faaliyetlerinin planlandığı şekilde yürütülebilmesi, Yılmaz (2021) tarafından da belirtildiği gibi programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmaları kaçınılmaz görülmektedir. Alanyazında programa bağlılık hakkında yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde bu araştırma sonucu ile benzer olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu çalışmalar (Aslan ve Erden, 2020; Burul, 2018; Can, 2020; Ç. Gürbüz, 2020; Kabaş, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Süer ve Kınay, 2022; Ş. Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021) bulunmaktadır.

Bunun aksine, öğretim programına bağlılık düzeyi alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin programa bağlılıkları uyma, süre ve program farklılıkları alt boyutlarında orta düzeyde; uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Uyma alt boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin programın içerdiği kazanımlara yönelik etkinlikleri uygulama ya da öğretim sürecini planlama aşamalarında programa daha az bağlı kaldıklarını göstermektedir. Nevenglosky (2018) araştırması sonucunda öğretmen katılımcıların hepsinin programdaki sıraya uyduklarını fakat sadece bir katılımcının programı yüksek bağlılıkla uyguladığı sonucuna ulaşmıştır. Süre alt boyutunda da öğretim programına bağlılığın orta düzeyde olması öğretmenlerin programda yer alan konu ya da kazanımlara ayrılan süreler yeterince dikkat etmediklerinden ve öğrencilere soru

sormaları için yeterli zaman ayırmadıklarından kaynaklanmış olabilir. Program farklılıkları alt boyutundaki orta düzey bağlılık ise öğretmenlerin yeni programların eski programlara göre uygulama açısından ne gibi farklılıklar getirdiğinin yeterince farkında olmamaları, yeni rollerini yeterince benimsememiş olmaları ya da programda yer alan etkinlik örneklerinden yararlanmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında yer alan maddeler Burul (2018) tarafından da belirtildiği gibi yapılandırmacı yaklaşım kaynaklı ve öğrenciyi merkeze alan etkinlik uygulamalarına yöneliktir. Bu iki alt boyutta da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin derslerini yürütürken öğrenci ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve etkinliklere katılımlarını ön planda tuttuklarını göstermektedir. Bu durumun da öğretim programına bağlılık düzeyini artırdığı ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında da öğretim programına bağlılık düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin hizmet öncesinde programların uygulanmasına yönelik aldıkları eğitimleri yeterli bulmalarından ve okul ortamlarında programlar konusunda bilgi paylaşımı olmasından kaynaklanabilir. Nevenglosky (2018) ise araştırmasında, öğretmenlerin programın gerektirdiği bilgilere yeterince sahip olmamaları nedeniyle endişe hissettikleri, iş birliği ve bilgi alışverişi açısından süre sıkıntısı yaşadıkları ve öğretim programını benimsemek için daha çok eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın sonucundan farklı olarak Burul (2018) öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinin uyma boyutunda düşük düzeyde; süre ve program farklılıkları boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2021) ise uyma, süre ve program farklılıkları boyutlarında yüksek düzeyde bağlılık, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri boyutlarında ise çok yüksek düzeyde bağlılık sonucuna ulaşmıştır.

5.2. ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE AİT MANOVA SONUÇLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Mevcut araştırmada MANOVA sonucunda cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, araştırmada yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş ve hizmetiçi eğitim

durumu değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Cinsiyet açısından anlamlı fark çıkmaması Yılmaz'ın (2021) da belirttiği gibi, cinsiyet farkı gözetilmeksizin öğretmenlerin tamamına hizmet öncesi ya da hizmetiçi eğitimler verilmesi ya da Karakuyu ve Oğuz'un (2021) ifade ettiği gibi öğretmenlik mesleğinin bedensel güç gerektirmemesi ve cinsiyete göre farklılaşmayan bir meslek olmasından kaynaklanmış olabilir. Alanyazında bu araştırma sonucu ile tutarlı araştırmalar bulunmaktadır (Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Burul, 2018; Can, 2020; Ç. Gürbüz, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yılmaz, 2021). Ş. Gürbüz (2021) ise bu araştırmalardan farklı olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı, kadın öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Süer ve Kınay (2022) da araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkeninin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşlarının öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açtığını göstermektedir. Anlamlı farklılık, program farklılıkları alt boyutunda, 21-29 yaş ile 40-49 yaş grupları arasında oluşmuştur. Program farklılıkları alt boyutu yeni program ile eski programlar arasındaki kavramsal farkları, programın içerdiği uygulamaları ve öğretmenlere yüklenen yeni rolleri kapsamaktadır. Bu alt boyutta 21-29 yaş lehine anlamlı bir farklılığın çıkmasının genç öğretmenlerin program farklılıklarını ya da kendilerine yüklenen yeni rolleri daha kolay benimsemeleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını yaş değişkeni açısından ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Araştırma sonucunda yaş değişkenine benzer olarak, mesleki kıdem değişkeninin de program farklılıkları alt boyutunda 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu bulgu da yaş değişkeninde olduğu gibi yeniliklerin genç öğretmenler tarafından daha fazla kabul görmesi ile

ilişkilendirilebilir. Ş. Gürbüz (2021) de öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça öğretim programına bağlılıklarının azaldığı sonucuna ulaştığı araştırmasında; bu durumun deneyimleri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına daha az ihtiyaç duyabilecekleri ya da mesleki tükenmişlik nedeni ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin azalması ile ilgili olabileceğini vurgulamıştır. Karakuyu ve Oğuz (2021) ise mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler lehine buldukları anlamlı farklılığın, bu öğretmenlerin deneyimleri sayesinde öğretim programını olması gerektiği şekilde uygulayarak programa bağlı kalabilmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında mesleki kıdemin anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Baş ve Şentürk, 2019; Can, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Ş. Gürbüz, 2021). Bunun aksine mesleki kıdemin öğretim programına bağlılık düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Burul, 2018; Ç. Gürbüz, 2020; Süer ve Kınay, 2022; Yılmaz, 2021) da bulunmaktadır.

Bunun yanı sıra, araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları kademenin uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılıkların uyma, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri lehine, uygulamanın kalitesi alt boyutunda ise ilkökul öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, Burul (2018) tarafından da belirtildiği gibi, ilkökul kademesinde öğretmenler arası iletişimin ortaokul branş öğretmenlerine göre daha güçlü olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, bu durum Karakuyu ve Oğuz (2021) tarafından ifade edildiği gibi, ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre öğretim programına daha az bağlı olmaları, ortaokulda çalışan öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik yaptığı çalışmalar sebebiyle bazı durumlarda programdan uzaklaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Alanyazında mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Burul, 2018; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yılmaz, 2021), bu araştırma sonucu ile örtüşmeyen sonuçlar içeren araştırmalar (Ç. Gürbüz, 2020; Ş. Gürbüz, 2021) da mevcuttur.

Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgular branş değişkeninin uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açtığını göstermiştir. Branşa göre anlamlı farklılığın olduğu alt boyutlar incelendiğinde farklılığın uyma, katılımcı

tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lehine, uygulamanın kalitesi alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Aslan ve Erden'in (2020) de belirttiği gibi, her branşın öğretim programının kendine özgü özellikleri olması nedeniyle, branşa göre öğretim programına bağlılık düzeyinde anlamlı farklılık çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu durum temel eğitim düzeyinde öğretmenlerin tek bir sınıfta derse girmeleri, bu sınıf düzeylerinde merkezi sınav kaygısının olmaması ve öğretmenlerin hem öğrenciler hem de diğer öğretmenler ile daha iyi bir iletişim içinde olmalarından kaynaklanabileceği gibi, Yılmaz'ın (2021) da belirttiği gibi öğretim programına bağlılık düzeyi düşük olan branşlardaki öğretmenlerin lisans eğitimlerinde program bilgisi içeren dersleri yeterince almamış olabilecekleri ya da kurumlardaki öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimin yeterli olmamasından kaynaklanmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde branş değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığı çalışmalar (Aslan ve Erden, 2020; Yılmaz, 2021) mevcuttur. Aslan ve Erden (2020) ve Yılmaz (2021) mevcut araştırmadan farklı olarak sadece öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Ş. Gürbüz (2021) ise branş değişkeninin öğretim programına bağlılıkta anlamlı farklılığa yol açmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Mezun olunan fakülte türünün anlamlı bir farklılığa yol açmama sebebi Yılmaz (2021) tarafından da belirtildiği gibi öğretim programlarına yönelik eğitim fakültelerinde verilen dersler ile pedagojik formasyon ile verilen derslerin benzer olması olabilir. Ayrıca bu durum, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin program bilgisine yönelik aldıkları hizmetiçi eğitimlerin aynı olmasından da kaynaklanmış olabilir. Burul (2018) ise mezun olunan fakülte türüne göre öğretim programına bağlılıkta anlamlı bir farklılık çıkmaması nedeniyle, öğretim programına bağlılık kavramının eğitim fakültelerindeki derslerde daha fazla yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Alanyazında mezun olunan fakülte türünün programa bağlılıkta anlamlı bir farklılık oluşturmadığı araştırmalar mevcuttur (Burul, 2018; Ç. Gürbüz, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Ş. Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021). Bu araştırmaların aksine Karakuyu ve Oğuz (2021) araştırmalarında mezun olunan fakülte türünü eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler olarak ele almışlar ve uyma ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında fen edebiyat fakültesi mezunları lehine,

süre alt boyutunda ise eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluştuğunu bulmuşlardır.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken ise öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik aldıkları hizmetiçi eğitimler olmuştur. Hizmetiçi eğitim alma, programa bağlılığı etkileyen faktörlerden birisi olarak adlandırılan “öğretmen eğitimi” kavramı ya da “uygulayıcılara yönelik özellikler” bağlamında önemli bir yer tutmaktadır (Dusenbury vd., 2003; Gelmez Burakgazi, 2019). Mevcut araştırmanın sonuçları öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında, hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir. Bu sonuç hizmetiçi eğitimlerin, kullanılan güncel öğretim programları konusunda öğretmenlerde bir farkındalık oluşturduğu, yenilikler hakkındaki eksiklikleri kapatarak öğretmenlerin kendilerini güncellemelerine katkı sağladığı ve bağlılık düzeylerini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Pence vd. (2008) de araştırmalarında deney grubu öğretmenlerinin aldığı eğitimlerin, onların programa bağlılık ortalamalarının kontrol grubu öğretmenlerinden daha yüksek olmasını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bunun yanında, araştırma sonucunda alanında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenler arasında öğretim programına bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun lisansüstü eğitimlerde öğretim programına bağlılık konusunda yeteri kadar içeriğe ya da uygulamaya yer verilmemesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum, Karakuyu ve Oğuz (2021) tarafından da belirtildiği gibi lisansüstü eğitimlerde öğretmenlere bilimsel araştırma becerileri kazandırmanın ön planda tutulmasıyla da ilgili olabilir. Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında lisansüstü eğitime bağlı olarak sadece uygulamanın kalitesi alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluştuğunu bulmuşlardır. Karakuyu ve Oğuz (2021) ise ölçek genelinde lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmadığını; uyma, süre, katılımcı tepkileri ve program farklılıkları alt boyutlarında lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluştuğunu ancak öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ise lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmanın bulgularının aksine, Süer ve Kınay (2022) araştırmalarında lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK DURUMLARI VE BAĞLILIKLARINI ETKİLEYEN ETKENLERE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin programdan yararlanma şekillerini ele alan birinci temada belirtilen görüşler, öğretim programının öğretmenlere rehberlik ettiğini ve onlara derslerini planlamalarında yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler program boyutları açısından tüm boyutlardan eşit şekilde olmasa da öğretim programlarından yararlanmakta, günlük, aylık ya da yıllık plan yaparken öğretim programını esas almaktadırlar. Ayrıca öğretmen görüşleri öğretmenlerin kazanım ve içerik boyutlarından daha fazla yararlanırken, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarından daha az yararlandıklarını göstermektedir. Yazıcılar (2016) da araştırması sonucunda benzer bir bulguya ulaşmış ve matematik dersi öğretim programında kazanım, içerik ve süre öğelerine ağırlık verildiğini, öğretmenlerin de daha çok bu boyutlarda uyarlamalar yaptıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine ve programdan yararlanma şekillerine etki ettiği düşünülebilir. Örneğin deneyim süresi fazla olan öğretmenler kazanımları çok fazla takip etmediğini belirtirken, deneyim süresi daha az olan öğretmenler kazanımlara ve içeriğe bire bir uyduğunu belirtmiştir. Planlama ve süre alt temasındaki görüşler, öğretmenlerin genellikle öğretim programına göre hazırlanan planlara ve bu planlardaki sürelerle bağlı kaldıklarını göstermektedir. Süer ve Kınay (2022) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin öğretim programından en çok eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama ve kazanımları takip etme amacıyla yararlandıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, programa bağlılık düzeylerinin plan hazırlıklarına da yansıdığı, yüksek düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin zümre öğretmenleriyle iş birliği içinde planlarını hazırladığı, düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin hazır planlara yöneldiği görülmektedir. Benzer şekilde Karabacak (2018) ve Yazıcılar (2016) araştırmaları kapsamında öğretmenlerin yıllık planları çoğunlukla internetten ya da meslektaşlarından edindikleri ve bu planların çoğunun birbirine benzer olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğretim programının gerçekleştirilmesine yönelik görüşler incelendiğinde öğrenci hazırbulunuşluğundan sıklıkla bahsedildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bazılarının kazanımları öğrenci düzeyinin üstünde, bazılarının da kazanımları basit bulmasının nedeninin aslında kazanımın kendisi ile ilgili değil, öğrenci

hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğu söylenebilir. Alanyazında da öğretim programında yer alan kazanımlara göre öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Arslan Çelik, 2020; Ç. Gürbüz, 2020; Karabacak, 2018; Karafil ve Oğuz, 2019). Marshall (2015) da araştırmasında program hedeflerinin öğrenci düzeyine uygunluğunun öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca, Bümen vd. (2014) tarafından da belirtildiği gibi öğrencilerin girdikleri merkezi sınavların kazanımlar ve içerik üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kazanımlara ve içeriğe verdiği önemin merkezi sınav ya da okullarda uygulanan sınavlara göre değiştiği anlaşılmaktadır. Yazıcılar (2016) mevcut araştırmaya benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin konu ya da kazanımlara verdiği önemi belirlemede sınavların etkili olduğunu vurgulamıştır. Ç. Gürbüz (2020) de ulusal sınavların müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bunlara ek olarak, programı uygulama sürecinde matematik ve fen bilimleri derslerinde kazanım ve içeriğin çok yoğun olduğu ve süre problemleri yaşandığı anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda ise yetişmeyen kazanım ve içerikler olması programın beklenen şekilde uygulanamadığını göstermektedir. Orta ya da düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin bazı kazanım ya da içerikleri atladığını sıkça dile getirdiği dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Nyaema (2016) da araştırması sonucunda süre etkeni nedeniyle öğretmenlerin içerik atlama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kazanımların yetişmeyeceğini düşündükleri durumlarda ulaşılabilir kazanımları seçme ya da ödevlendirme yoluna başvurdıkları, öğrenci düzeyine göre kazanımları basit buldukları durumda üst düzey kazanımlara geçtikleri ya da bunun aksine kazanımların öğrenci seviyesi üstünde olması durumunda kazanımları basitleştirme yoluna başvurdıkları görülmektedir. Bu bulguya benzer olarak Yazıcılar (2016) da öğretmenlerin bir konunun öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmama durumunda konuyu doğrudan atlamak yerine öğrenci düzeyine göre basitleştirme yoluna gittiklerini belirtmiştir. Yüksek düzey bağlılık gösteren öğretmenler ise kazanım sürelerinde uyarlamalar yapsalar da tüm kazanımlara yer verdiklerini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, bazı derslerde içeriğin öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılırken, öğrenci düzeyinin üstünde ve ulaşılabilir içeriklerin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Arslan Çelik (2020) de

araştırmasında öğrenci seviyesinin üstünde olduğu düşünülen bazı içeriklere yer verilmeden geçildiği sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak, bazı içeriklerin güncel olduğu bazılarının ise yeterince güncel olmadığı ve öğrencilerin güncel olmayan içeriklerde sıkıldığı görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Karabacak (2018) ve Çeliker Ercan (2019) öğretmenlerin içerik seçiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve güncel içerikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin içeriğe yönelik gerçekleştirdiği uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin içeriğe bazı durumlarda tam uymadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedenlerinden biri içeriğin okul ve çevre şartlarına uygun olmamasıdır. Dikbayır ve Bümen (2016) araştırmalarında bu bulguyu destekleyen bir bulguya ulaşmıştır ve öğretim programındaki içeriğin bütün okul türlerine uygun olmadığını, öğretmenlerin bazı okul türlerinde içeriğin tamamına yer veremediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler merkezi sınavlara yönelik olarak ya da mevcut içeriği yetersiz buldukları durumlarda içeriğe eklemeler yapma ihtiyacı hissetmektedirler. Sonuç olarak öğretmenler içinde bulundukları şartlara göre içeriği ele almakta ve bağlamsal şartlar uygun olmadığında programa bağlı kalmayabilmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim programlarında önerilen öğrenme-öğretme sürecinin yeterli olduğu fakat hepsini uygulamanın mümkün olmadığı görülmektedir. Uygulamayı zorlaştıran nedenler arasında ise okulların fiziki şartları, kısıtlı süre ve öğrencilerin katılım konusundaki isteksizliği ya da öğrencilerin merkezi sınavlar nedeniyle sürekli soru çözme eğiliminde olmaları gösterilebilir. Alanyazında öğrenme-öğretme sürecinin özellikle okulların sahip olduğu donanım ve materyal eksikliğinden etkilendiğini doğrulayan çalışmalar mevcuttur (Bay vd., 2017; Dikbayır ve Bümen, 2016; Karafil ve Oğuz, 2019). Öğrenci kaynaklı ve bağlamsal özelliklerden kaynaklı etkenler öğretmenler tarafından sıklıkla bahsedilen öğrenme-öğretme sürecinde değişikliğe gitme nedenlerindendir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve istekleri öğretmenler için yöntem ve teknik değiştirme sebebi olabilmektedir. Bağlamsal özelliklerden kaynaklı nedenler ise okulların fiziki koşulları, öğrenci mevcutları ve malzeme temini gibi nedenlerdir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde genel olarak programa bağlı kalmaya çalıştıkları görülmektedir fakat merkezi sınavlar, öğrencilerin katılım durumu ve öğretmenlerin farklı uygulamaları ya da bilgi eksikliği gibi nedenlerle ölçme ve değerlendirmenin istenilen düzeyde geçerli ve güvenilir şekilde yapılamadığı, verilen

notların ise bazı durumlarda gerçeği yansıtmadığı göze çarpmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmadıklarını ya da bilgi eksikliği nedeniyle farklı şekilde kullandıklarını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Dikbayır ve Bümen, 2016; Karabacak, 2018). Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçları bazı öğretmenlerin öğretim programlarında da yer aldığı üzere süreç değerlendirmesine önem verdiğini göstermektedir. Çeliker Ercan (2019) da araştırması sonucunda öğretmenlerin öğrenciye yönelik ya da sınavlara yönelik uyarlamalar yaptıklarını ve öğrenci odaklı öğretmenlerin süreç değerlendirmesine önem verdiğini, sınav odaklı öğretmenlerin ise süreç değerlendirmesini önemsemediğini vurgulamıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde yapılan uyarlamalara ilişkin görüşler, öğretmenlerin öğrencilerin ortalamalarını yüksek tutmak için gerçeği yansıtmayan değerlendirmeler yaptıklarını ve bunun da sebebinin merkezi sınavlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca özellikle düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin kendi kriterleri ve tecrübelerine göre ölçme ve değerlendirme yaparak programa bağlı kalmadıkları anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırmanın sonuçları değerler eğitimi öğretim programlarına girmeden önce de öğretmenlerin bu konuları önemseydiğini, bazı öğretmenlerin değerleri yıllık plan içinde dağıtıldığı şekilde ele alırken bazı öğretmenlerin de yıllık plana önem vermeksizin sınıf iklimine göre yeri geldikçe değerlere değindiğini göstermektedir. Özellikle öğretim programına düşük düzey bağlılığa sahip öğretmenlerin değerler eğitiminin teorik olduğu düşüncesiyle çok üzerinde durmadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretim programına farklı bağlılık düzeyi, farklı kademe ve farklı branştan öğretmenlerin değerler eğitime yönelik bakış açılarının da farklı olduğu, öğretmenlerin odaklandığı değerlerin ise genellikle kök değerler olarak öğretim programlarında yer alan değerler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin değerler konusunda programda önerilen kök değerler ile sınırlı kalmadıkları ve bu değerlere eklemeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenler değerlerin kazandırılmasında kendilerinin öğrencilere rol model olması gerektiğini düşünmektedir. Karadağ Çaydaşı (2019) da araştırmasında öğretmenlerin değerler konusunda rol model olma bilincine sahip olduklarını belirtmiştir.

Bireysel gelişim planlarını hazırlama ya da uygulamaya koyma konusunda öğretim programına bağlılık düzeyinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin bireysel farklılıkları

önemsemediği ve bu doğrultuda fazla çalışma yapmadığı, yüksek düzey bağılılık gösteren öğretmenlerin ise bu konuda çalışmalar yaptığı, öğrencilerini bireysel olarak takip ettiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bireysel gelişim konusunda ebeveynler ile iletişim konusunu önemsedikleri, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğunun farkında oldukları ve bu bireysel farklılıkları da ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin anahtar yetkinliklere ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, özellikle programa düşük düzey bağılılık gösteren bazı öğretmenlerin konu hakkında bilgisi olmadığı, ana dilde iletişim yetkinliğinin sıklıkla dile getirildiği, öğretmenlerin öğretim programına bağılılık düzeyi farketmeksizin kültürel farkındalığa önem verdiği ve öğretmenlerin genellikle branşlarına yönelik olan yetkinliklere odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin odaklandığı yetkinliklere bakıldığında dijital yetkinlik ya da öğrenmeyi öğrenme gibi güncel yetkinliklerin ön planda tutulduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin programlarda yer almayan yetkinliklere de odaklandığı ve branşlarına yönelik olmayan yetkinlikler üzerinde çok durmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler lisans döneminde öğretim programlarına yönelik olarak genellikle eğitim bilimleri derslerinden ya da genel lisans derslerinden bahsetmişlerdir. Bu durum ise lisans programlarında öğretim programlarına yönelik derslerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin teorik derslerden çok farklı koşullarda uygulamalar içeren öğretim programlarına yönelik derslere ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Turan Özpolat (2015) benzer şekilde lisans derslerine program uyumluluğu hakkında ders içeriklerinin eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim programlarına yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerin bu eğitimlerin de lisans döneminde alınan program derslerine benzer şekilde teorik olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları eğitimlerin zorunlu olması gerektiği yönünde görüş bildirirken, bazıları da zorunlu katılım sağlanan eğitimlerin yararsız olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimlerin yetersiz ve verimsiz olduğu görüşlerinin yanı sıra, eğitimlerin faydalı olduğu ve mesleki gelişime katkı sağladığı görüşlerine de rastlanmıştır. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin branşa yönelik ve uygulama ağırlıklı olması durumunda daha verimli olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerden bazılarının programa yönelik önemli değişiklikler olduğu dönemlerde bile hizmet içi eğitim

almadıklarını belirtmeleri bu konuda yeterli ve verimli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Alanyazında da öğretim programları konusunda hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını belirten çalışmalar mevcuttur (Bay vd., 2017; Karabacak, 2018; Karafil ve Oğuz, 2019; Nevenglosky, 2018; Turan Özpolat, 2015).

Öğretmen görüşlerine göre programa bağlılık üzerinde etkili olan ve programın kendisinden kaynaklanan etkenler arasında kazanım ve içeriklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, belirlenen sürelerde tamamlanamaması ya da sürelerde değişiklik yapılarak tamamlanması yer almaktadır. Bunun nedenlerinden bazıları ise öğrenci hazırbulunuşluğu, bireysel gelişim farklılıkları ya da kazanım ve içerik yoğunluğudur. Karabacak (2018) da araştırması sonucunda içeriğin yoğun, zor ve ilgi çekici olmaması nedeniyle öğretmenlerin bağlılığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul türlerine göre farklılık göstermeyen standart programların farklı okul türlerinde kullanılması da programın beklendiği şekilde uygulanamama nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Mevcut araştırmanın sonucuna benzer olarak Yazıcılar (2016) da ilgi ve yetenek ve hedefler açısından farklı öğrencileri barındıran farklı okul türlerinde aynı programların uygulanması beklentisinin öğretmenleri programda uyarlama yapmaya yönelttiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını etkileyen öğrenci kaynaklı etkenler konusunda öğrencilerin derslere karşı tutumları önemli bir etken olarak görülmektedir. Öğrenciler girecekleri sınavlara ya da alanlarına göre derslere önem vermekte ve bazı dersleri önemsememeleri nedeniyle öğretmenlerin programa bağlılıkları etkilenmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları da programın uygulanış süreçlerinde etkili olmaktadır. Öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk farklılıklarının bağlılığı etkilediği öğretmenler tarafından sıkça ifade edilmiştir. Ayrıca devamsızlık yapan öğrenciler için yapılan ek çalışmalar da öğretmenler için ekstra bir yük olmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması ve derslere karşı ilgisiz olmaları alanyazında başka araştırmalarda da yer almaktadır (Arslan Çelik, 2020; Bay vd., 2017; Ç. Gürbüz, 2020; Yazıcılar, 2016). Smith ve Strahine (2016) ise araştırma sonucunda öğrencilerin ön öğrenmelerinin daha aktif katılımı ve programın daha iyi uygulanmasıyla sonuçlandığını belirtmiştir.

Merkezi sınavlar, okulların fiziki koşulları, ekonomik ve sosyokültürel ortam, ortak sınav uygulamaları ve toplumun derslere bakış açısı öğretmenler tarafından

programa bağılılığa etki ettiği belirtilen bağlamsal etkenler arasında yer almıştır. Öğrencilerin merkezi sınavlarda soru çıkan derslere yoğunlaşması nedeniyle sınavlarda soru çıkmayan dersler arka planda kalmaktadır. Ç. Gürbüz (2020) de araştırması sonucunda ulusal sınavların müzik dersi öğretim programından daha önemli görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar gibi uygulamalı dersler hem merkezi sınavlarda soru sorulmaması hem de toplumun bu derslere bakış açısı nedeniyle öğretmenlerin programa bağılılığını olumsuz etkilemektedir. Kalabalık sınıf mevcutları, bazı okullarda ikili öğretim yapılması ve okullardaki derslik, laboratuvar ve atölye eksiklikleri de öğretmenlerin programa bağılılığını olumsuz etkileyen bağlamsal özellikler arasında yer almaktadır. Alanyazında okulların fiziki yetersizlikleri ile ilgili bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Arslan Çelik, 2020; Bay vd., 2017; Ç. Gürbüz, 2020; Dikbayır ve Bümen, 2016).

Öğretmen kaynaklı etkenler incelendiğinde, öğretmenlerin programa dair kişisel görüşlerinin ve motivasyon durumlarının programa bağılıklarını etkilediği görülmektedir. Ç. Gürbüz (2020) de ulusal sınavlar gibi konuların öğretmen motivasyonunu düşürerek bağılıklarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca programa bağılılık üzerinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türü de önemli bir etkiye sahiptir. Yazıcılar (2016) da benzer şekilde çalıştıkları okul türünün öğretmenlerin uyarlamaları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler daha donanımlı, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu okullarda ya da beklentilerinin karşılandığı okullarda programı daha etkili uygulamaya koymakta ve bağılılık düzeyleri artmaktadır. Bazı durumlarda ise öğretmenler bilgi eksikliği nedeniyle program doğrultusunda hareket etmeyebilmektedirler. Bu sonuca benzer olarak Nevenglosky (2018) araştırması sonucunda öğretmenlerin yeni bir programı uygulamaya koyma sürecinde gerekli bilgiye sahip olmadıkları için endişelerinin olduğunu vurgulamıştır.

Velilerden kaynaklanan etkenlerle ilgili görüşler, veli ilgisi ya da tutumlarının doğrudan öğrenciyi etkilediğini göstermektedir. Velilerin derslere bakış açısı, ilgili olma durumları ya da programa dair bilgi sahibi olma durumları öğretmenlerin programı uygulamalarına ve bağılıklarına etki etmektedir. Veliler ulusal sınavlarda soru çıkan dersleri daha çok önemserken, sınavda soru çıkmayan dersleri önemsememektedir. Benzer bir bulguya ulaşan Ç. Gürbüz (2020) de velilerin sınav

kaygısının öğrenci ve öğretmenlere yansıdığını ve sınava girecek olan sınıf düzeylerinde programa bağlılığın etkilendiğini belirtmiştir.

Araştırma sonuçları okul yönetiminin derslere göre beklentileri, öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumları, merkezi sınavlara göre derslere bittikleri değer ve program bilgisi konularının öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını etkilediğini göstermektedir. Beklentileri karşılanan ve destek gören öğretmenler programı daha iyi uygulayabilirken yeterince destek görmeyen ya da beklentileri karşılanmayan öğretmenler programı uygulamada zorlanmaktadır. Bay vd. (2017) araştırmaları sonucunda programın uygulanamama nedenlerinden biri olarak okul yönetimi, öğretmen ve veli arasındaki uyumsuzluk olduğunu belirtmiştir. Turan Özpolat (2015) ise uygulamayı etkileyen materyal eksikliklerinin okul yönetimi kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Ç. Gürbüz (2020) araştırması sonucunda okul yönetiminin müzik derslerini sınava hazırlanan öğrencilerin çalışma vakti olarak gördüğünü ve bunun da öğretmenlerin bağlılığını olumsuz yönde etkilediğini ifade ederken, Burns (2016) yeni programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin okul yönetimi tarafından olumlu yönde desteklendiğini, bunun sonucunda da programa bağlılık düzeyinin arttığı ve programın daha başarılı bir şekilde uygulamaya koyulduğunu belirtmiştir.

Son olarak KOVİD-19 pandemi sürecinde yaşanan sıkıntılar programa bağlılık üzerinde oldukça etkili görülmektedir. Bunların başında süreçte yaşanan belirsizlikler, alınan tedbirlerin programın tam olarak uygulanamamasına yol açması olurken, uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar, derslere katılımın az olması, sınıf ortamındaki verimin canlı derslerde yeterince sağlanamaması ve uzaktan eğitime erişim konusunda her öğrencinin eşit şartlara sahip olmaması diğer etkenler arasındadır. Crato (2021) çalışmasında, mevcut araştırmada da olduğu gibi KOVİD-19 salgın sürecinin etkilerinin derin olduğunu, uzaktan eğitim konusunda dezavantajlı ailelerin olduğunu ve Avustralya’da öğrencilerin uzaktan eğitimden eşit şekilde yararlanamadığını belirtmiştir. Ayrıca önceki dönem ya da yılda tamamlanamayan kazanımların telafisi nedeniyle programın yetişmemesi ve eksik kazanımların kalması da mevcut araştırmanın bulguları arasındadır. Uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sürecinde ise uyum sorunlarının yaşanması da programa bağlılık üzerinde etkili olmuştur.

Öğretmenlerin önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin standart kazanım ve içerikler dolayısıyla kendilerini kısıtlı hissettiklerini ve kazanım ve içerik seçiminde kendilerine daha çok esneklik sağlanmasını istediklerini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinin daha eğlenceli yöntem ve teknikler ve daha fazla gezi-gözlem ve doğa etkinlikleri içermesini istediklerini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise öğretmenler görsel sanatlar, müzik gibi yetenek derslerinde not ile değerlendirme yapılmamasını ve özellikle ilkokulda sınıfta kalmanın yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Araştırma sonucunda bağlamsal özelliklere yönelik olarak, okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesinin öğretmenlerin birçoğu tarafından önerildiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okulların fiziki yetersizliklerinin giderilmesi önerisini içeren araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Arslan Çelik, 2020; Bay vd., 2017; Ç. Gürbüz, 2020; Dikbayır ve Bümen, 2016). Ayrıca öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı bir önerinin de sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak araştırma sonuçları bölgesel farklılıklar ya da okul türü ile ilgili farklılıklar nedeniyle öğretim programlarının daha esnek olması ve mümkün olduğu kadar okul türlerine göre ayrılması gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde Yazıcılar (2016) da öğretim programlarının tüm okul türlerinde beklendiği şekilde uygulanamadığını, öğretmenlerin okul türüne ve öğrenci özelliklerine göre uyarlamalar yaptıklarını vurgulamış ve araştırması sonucunda öğretim programlarının okul türleri arasındaki farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmasını önermiştir. Mevcut araştırmanın öğretmen önerileri doğrultusundaki bulguları ebeveynlerin eğitimde önemli bir yeri olduğu ve eğitim faaliyetlerine daha sık dahil edilmeleri gerektiğini de içermektedir.

6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ölçek genelinde yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretim programına bağlılık düzeyi alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin programa bağlılıkları uyma, süre ve program farklılıkları alt boyutlarında orta düzeyde; uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırma kapsamındaki MANOVA sonucunda cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş ve hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerinin ise öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre program farklılıkları alt boyutunda, 21-29 yaş ile 40-49 yaş grupları arasında, 21-29 yaş lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını yaş değişkeni açısından ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, yaş değişkenine ilerde bu konuda yapılacak araştırmalarda yer verilmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunda yaş değişkenine benzer olarak, mesleki kıdem değişkeninin de program farklılıkları alt boyutunda 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve mesleki kıdeme ilişkin bulgulardan yola çıkılarak bağlılığın daha düşük olduğu gruplara yönelik nitel araştırmalar yürütülerek, bağlılığın düşük olma nedenleri ya da bağlılığa etki eden etkenlerin araştırılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları kademenin uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılıkların uyma, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri lehine, uygulamanın kalitesi alt boyutunda ise ilkökul öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Kademe değişkenine ilişkin bulgulardan yola çıkılarak

ortaokul ve lise kademelerinde öğretim programına bağlılık hakkında nitel araştırmalar yürütülerek bu kademelerdeki öğretmenlerin programa daha az bağlı kalma ya da bağlı kalamama nedenlerinin araştırılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda branş değişkeninin uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu farklılığın uyma, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lehine, uygulamanın kalitesi alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Branş değişkeninin ele alındığı araştırmaların çok fazla olmaması nedeniyle, öğretim programına bağlılığı branş açısından inceleyen farklı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçları öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında, hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlere yeni öğretim programlarında benimsenen eğitim felsefeleri, programın gerekleri ve öğretmen rolleri konularında nitelikli ve daha sık hizmetiçi eğitim verilmesi önerilebilir. Ayrıca konu hakkındaki mevcut araştırmalarda hizmetiçi eğitim değişkeninin çok yer almadığı, bu değişkenin gelecek araştırmalarda daha sık incelenmesi yoluyla alanyazına katkı sağlanması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin kendi alanlarının öğretim programlarını daha iyi tanımaları ve programları uygulama noktasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaları nedeniyle lisansüstü eğitim programlarına bu ihtiyaçları karşılayacak derslerin eklenmesi önerilebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler öğretim programının kazanım ve içerik boyutlarından daha fazla yararlanırken, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarından daha az yararlanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programının tüm boyutlarından eşit şekilde olmasa da öğretim programlarından yararlandığı, günlük, aylık ya da yıllık plan yaparken öğretim programını esas aldıkları belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin bazılarının kazanımları öğrenci düzeyinin üstünde, bazılarının da kazanımları basit bulduğu, bunun nedeninin aslında kazanımın kendisi ile ilgili değil, öğrenci hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin ve öğrencilerin kazanımlara ve içeriğe verdiği önemin merkezi

ya da okullarda uygulanan sınavlara göre değiştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kazanımların yetişmeyeceğini düşündükleri durumlarda ulaşılabilir kazanımları seçme ya da devlendirme yoluna başvurdukları, ğrenci düzeyine göre kazanımları basit buldukları durumda st düzey kazanımlara geçtikleri ya da bunun aksine kazanımların ğrenci seviyesinin üstünde olması durumunda kazanımları basitleştirme yoluna başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin içeriği okul ve evre şartlarına uygun olmaması, merkezi sınavlara yönelik olarak ya da mevcut içeriği yetersiz buldukları durumlarda içeriğe eklemeler yapma ihtiyaı hissettiklerini göstermektedir. Bu nedenle ğretim programlarındaki içeriğin bağlamsal özellikler dikkate alınarak hazırlanması ve içerik seçiminde öğretmenlere daha çok esneklik tanınması önerilebilir.

Araştırma sonuçları ğretim programlarında önerilen öğrenme-öğretme sürecinin yeterli olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre önerilen yöntem ve tekniklerin hepsini uygulamanın mümkün olmadığı, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değişikliğe gitme nedenlerinin genel olarak ğrenci kaynaklı ve bağlamsal özelliklerden kaynaklı nedenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin lme ve değerlendirme sürecinde genel olarak programa bağlı kalmaya çalıştıklarını fakat merkezi sınavlar, öğrencilerin katılım durumu ve öğretmenlerin farklı uygulamaları ya da bilgi eksikliği gibi nedenlerle lme ve değerlendirmenin istenilen düzeyde geçerli ve güvenilir şekilde yapılamadığı, verilen notların ise bazı durumlarda gerçeği yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma bazı öğretmenlerin ğretim programlarında da yer aldığı üzere süreç değerlendirmesine önem verdiğini, öğretmenlerin öğrencilerin ortalamalarını yüksek tutmak için gerçeği yansıtmayan değerlendirmeler yaptıklarını ve bunun da sebebinin merkezi sınavlar olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, düşük düzey bağlılık gösteren öğretmenlerin kendi kriterleri ve tecrübelerine göre lme ve değerlendirme yaparak programa bağlı kalmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin değerler eğitimini yıllık plan içinde belirlendiği şekilde yaparken bazı öğretmenlerin de yıllık plana önem vermeksizin sınıf iklimine göre yeri geldikçe değerlere değindiğini göstermiştir. Düşük düzey bağlılığa sahip öğretmenlerin değerler eğitimi üzerinde çok durmadığı, öğretmenlerin

odaklandığı değerlerin genellikle kök değerler olduğu fakat bu kök değerlere eklemeler de yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına bağlılık konusunda yürütülen araştırmalarda değerler eğitime çok yer verilmemiş olması sebebiyle ileride yürütülecek araştırmalarda bu konuya daha sık yer verilmesi önerilebilir.

Bireysel gelişim planlarını hazırlama ya da uygulamaya koyma konusunda öğretim programına bağlılık düzeyinin etkili olduğu, öğretmenlerin bireysel gelişim konusunda ebeveynler ile iletişim konusunu önemsedikleri, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğunun farkında oldukları ve bu bireysel farklılıkları da ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına bağlılık konusunda yürütülen araştırmalarda bireysel gelişim planlarına fazla yer verilmediği görülmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda bu konuya daha sık yer verilmesi önerilebilir.

Programa düşük düzey bağlılık gösteren bazı öğretmenlerin anahtar yetkinlikler hakkında bilgisi olmadığı, ana dilde iletişim yetkinliğinin sıklıkla dile getirildiği, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi farketmeksizin kültürel farkındalığa önem verdiği ve genellikle branşlarına yönelik olan yetkinliklere odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin programlarda yer almayan yetkinliklere de odaklandığı ve branşlarına yönelik olmayan yetkinlikler üzerinde çok durmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarında yer alan anahtar yetkinliklerin öğretim programına bağlılık çalışmalarında sık yer almadığı dikkat çekmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda bu konuya daha sık yer verilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik olarak aldıkları lisans derslerinin ve hizmet sürecinde aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve teorik olduğu ve branşa yönelik olmayan eğitimlerin verimsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardan yola çıkılarak öğretim programlarına yönelik uygulama içeren hizmet içi eğitimlerin artırılması ve eğitimlerin branşa yönelik düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunda kazanım ve içeriklerin belirlenen sürelerde tamamlanamadığı ya da sürelerde değişiklik yapılarak tamamlanabildiği, okul türlerine göre farklılık göstermeyen standart programların farklı okul türlerinde kullanılması nedeniyle de programın beklendiği şekilde uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda farklı okul türlerinde uygulama sürecinde öğretmenlere çalıştıkları okul türüne göre uyarlama yapma esnekliğinin verilmesi önerilebilir.

Araştırma sonucunda öğretim programlarında yer alan kazanım ve içeriklere göre öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler arasında hazırbulunuşluk farklılıkları olduğu ve bu durumun öğretim programına bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma öğrencilerin merkezi sınavlarda soru çıkan derslere yoğunlaşması nedeniyle sınavlarda soru çıkmayan derslerin arka planda kalmasının; kalabalık sınıf mevcutları, bazı okullarda ikili öğretim yapılması ve okullarda derslik, laboratuvar ve atölye eksikliklerinin olmasının öğretmenlerin programa bağlılığını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu nedenle, bağlamsal özelliklerden kaynaklı olumsuzlukların önüne geçebilmek için öncelikle okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesi ve öğrencilere, sadece sınavlarda soru çıkan değil tüm derslerin onlara fayda sağlayacağına ilişkin farkındalık ve bilinçlendirme eğitimlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin daha donanımlı, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu ya da beklentilerinin karşılandığı okullarda programı daha etkili uygulamaya koyduklarını ve bağlılık düzeylerinin arttığını; bazı durumlarda ise bilgi eksikliği nedeniyle program doğrultusunda hareket edemediklerini göstermiştir. Bu nedenle yeni bir öğretim programını uygulamaya geçmeden önce verilecek hizmetiçi eğitimlerle tüm öğretmenlerin bu programın ve özelliklerini ve gereklerini benimsemelerinin sağlanması önerilebilir.

Araştırma okul yönetiminin derslere göre beklentileri, öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumları, merkezi sınavlara göre derslere biçtikleri değer ve program bilgisi konularının öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını etkilediğini göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda okul yönetimlerinin de öğretim programları konusunda hizmet içi eğitimlere daha sık katılmasının sağlanması önerilebilir.

Araştırma sonuçları KOVİD-19 pandemi sürecinin yaşanan belirsizlikler, alınan tedbirlerin programın tam olarak uygulanamamasına yol açması, uzaktan eğitimde yaşanan teknik sorunlar, derslere katılımın az olması, sınıf ortamındaki verimin canlı derslerde yeterince sağlanamaması ve uzaktan eğitime erişim konusunda her öğrencinin eşit şartlara sahip olmaması gibi nedenlerle programa bağlılık üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. KOVİD-19 salgın sürecinde öğretim

programına baēlılık konusunun çok fazla çalışmada yer almaması nedeniyle ilerideki araştırmalarda bu konuya daha sık yer verilmesi önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan Çelik, F. M. & Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 796-824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020) Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82- 85.
- Azano, A., Missett1, T. C., Callahan1, C. M., Ohl, S., Brunner1, M., Foster, L. H. & Moon1, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: a mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693–719. <https://doi.org/10.1177/1932202X11424878>
- Backer, T. E. (2002). Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention. Washington, DC: Center for Substance Abuse Prevention.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 163- 180.
- Bay, E., Kahramanoğlu R., Döş B., & Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Baykal, M. (2019). *Akademisyenlerin program bağlılığına (Curriculum Fidelity) ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Sage. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Burns, B. A. (2016). *A case study: Teacher change during the implementation of the common core state standards for secondary mathematics*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

(1929217495).<https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-teacher-change-duringimplementation/docview/1929217495/se-2?accountid=37146>

- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (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>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1- 9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Crato, N. (2021). *Improving a country’s education: PISA 2018 results in 10 countries* (p. 263). Springer Nature. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/usak-ebooks/detail.action?docID=6407583>.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333. <https://8132462625711418be6483c2d0db774bf632dd5b.vetisonline.com/stable/pdf/1170134.pdf?refreqid=excelsior%3Aeb14ea589c6889d317ce1c2870eae7d>
- Çeliker-Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 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*. Pegem Akademi.

- Denscombe, M. (2007). *The good research guide. For small scale social research project*. McGraw Hill.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dusenbury, L. and Falco, M. (1995) Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of School Health*, 65, 420–425.
- Dusenbury L., Brannigan R., Falco M., & Hansen W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>.
- 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>
- Durlak, J. A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Erdoğan, M., Güzle-Kayır, Ç., Kaplan, H., Aşık-Ünal, Ü.Ö. & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Fullan, M. (1985) Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85, 391–421.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Girik Allo, M. D. (2020). Curriculum fidelity in secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 14088–14094. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I6/PR261358>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage Publications.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-67>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling. Concepts, issues, and applications* (ss. 76–99). Sage.
- Huberty, C. J., & Olejnik, S. (2006). *Applied MANOVA and discriminant analysis*. John Wiley & Sons. https://web.archive.org/web/20170810024521id_/http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/ebooksclub.org_Applied_MANOVA_and_Discriminant_Analysis_Wiley_Series_in_Probability_and_Statistics_.pdf
- Johnson, M. (2019). *Teaching: going beyond the script* (Unpublished Doctoral Dissertation). Minot State University, North Dakota.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Karadağ Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.
- Karafil, B., & Oğuz, A. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. 3. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi-UBEK ICSE, 21-24 Mart 2019, Afyon.
- Karakuyu, A., & Aytunga, O. (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>
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A.F. (2019). The use of exploratory and confirmatory factor analyses: A document analysis. *Education and Science*, 44(198), 361- 388. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.

- Lynch, S. J. (2007, April). *A model for fidelity of implementation in a study of a science curriculum unit: Evaluation based on program theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.
- Marshall, S. M. (2015). *The identification of contextual factors influencing teacher implementation of interventions related to students' individual education plans*. (Unpublished Ph.D dissertation). University of Rhode Island. USA.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-105.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaöğretim öğretim programları*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. *McKinsey & Company*. https://www.researchgate.net/publication/257579474_2010_McKinsey_Company_report_How_the_world's_most_improved_school_systems_keep_getting_better
- Mowbray, C., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315-340.
- Nevenglosky, E. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Unpublished doctoral thesis). Walden University, Minnesota.
- Nyaema, M. K. (2016). *Exploring science and mathematics teachers' fidelity of implementation of project lead the way curriculum: A case study on how teachers' knowledge and beliefs influence their enactment of the curriculum* (Ph.D. Dissertation). University of Iowa.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ocak, G., & Olur, B. (2019). The development of the curriculum fidelity scale. *Online Submission*, 8(4), 185-200.
- Onurkan Aliusta, G. & Ozder, H. (2022). What teachers teach and how they teach it: A case study on fidelity of implementation in Turkish Cypriot schools. *Issues in Educational Research*, 32(1), 333-351. <http://www.iier.org.au/iier32/onurkan-aliusta.pdf>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Future of education and skills 2030: Project background*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030project/about/E2030_Introduction_FIN_AL_post.pdfMEB
- Orhan, A., & Acar, F. E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305. <https://doi.org/10.17244/eku.375778>
- Ornstein, A.C & Hunkins, F.P (2018): *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Global Edition.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (Vol. 6th). Open University Press.
- 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))
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (Vol. 3rd). McGraw-Hill.
- Raosoftware, (2004). Raosoftware sample size calculator. <http://raosoftware.com/samplesize.html>
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research* 75(2), 211–246.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristic and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching* 44(7), 883 – 907. <https://doi.org/10.1002/tea.20180>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32514>
- Shah, R. K. (2019). Effective constructivist teaching learning in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 1-13.

- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değeriendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, K., & Strahine, B. (2016). *Impact of fidelity of responsive classroom implementation on students' perceptions of student-teacher relationships and overall school climate* (Unpublished doctoral thesis). Lipscomb University.
- Süer, S., & Kinay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1),191-214. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Harcourt, Brace and World.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Turan Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (Ortaokul 5. sınıftan bilimleri dersi örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "Teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım.
- Vartuli, S., & 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>
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/562664>
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Yazıcılar Ü. & Bümen N. T. (2015). *Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama süreci üzerine kuramsal bir inceleme*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi "Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim" Niğde, 16-18 Nisan 2015, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 107-108.
- Yeung, S. S. Y., Lam, J. T., & Leung, A. W. (2012). *Curriculum change and innovation*. Hong Kong University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/usakebooks/reader.action?docID=3011750&ppg=1>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.



EKLER

EK-1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek; resmi anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek kişisel bilgiler ve öğretim programına bağlılık ifadeleri içeren iki bölümden oluşmaktadır. Ölkeden elde edilen bilgiler, yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Araştırmaya sağlayacağınız değerli katkı ve verdiğiniz destek için teşekkür ederiz.

Öğr. Gülten SAKALLIOĞLU
Uşak Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÖZÜDOĞRU
Uşak Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

1. Cinsiyetiniz	1. () Kadın	2. () Erkek		
2. Yaşınız	1. () 21-29 yaş	2. () 30-39 yaş	3. () 40-49 yaş	4. () 50 ve üzeri yaş
3. Mesleki Kademiniz				
1. () 0-5 yıl	2. () 6-10 yıl	3. () 11-15 yıl	4. () 16-20 yıl	5. () 21 ve üzeri yıl
4. Çalıştığınız Kademe	1. () Ökölöncesi	2. () İlkokul	3. () Ortaokul	4. () Lise
5. Branşınız:				
6. Mezun olduğunuz fakülte (Lisans düzeyinde)? 1. () Eğitim Fakültesi 2. () Diğer				
7. Branşınızın güncel öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır				
8. Lisansüstü eğitim (alanınızda ya da eğitim bilimleri alanında) yaptınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır				

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
1	Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.	5	4	3	2	1
2	Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum.	5	4	3	2	1
3	Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer veremiyorum.	5	4	3	2	1
4	Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.	5	4	3	2	1
5	Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum.	5	4	3	2	1
6	Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer veremiyorum.	5	4	3	2	1
7	Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.	5	4	3	2	1
8	Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.	5	4	3	2	1
9	Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.	5	4	3	2	1
10	Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.	5	4	3	2	1
11	Öğretim etkinliklerini tasarlariken ders sürelerini dikkate alıyorum.	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum.	5	4	3	2	1
13	Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum.	5	4	3	2	1
14	Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratıyorum.	5	4	3	2	1

15	Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.	5	4	3	2	1
16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.	5	4	3	2	1
17	Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum.	5	4	3	2	1
18	Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur.	5	4	3	2	1
20	Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	5	4	3	2	1
21	Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	5	4	3	2	1
22	Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
23	Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerin de katılım göstermesini sağlarım.	5	4	3	2	1
24	Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	5	4	3	2	1
25	Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	5	4	3	2	1
26	"Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.	5	4	3	2	1
27	Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.	5	4	3	2	1
28	Programlardaki bazı kavramlar (beceri, araç disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor.	5	4	3	2	1
29	Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
30	Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.	5	4	3	2	1
31	Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	5	4	3	2	1
32	Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	5	4	3	2	1
33	Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	5	4	3	2	1
34	Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	5	4	3	2	1
35	Okulmda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	5	4	3	2	1
36	Okulmda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	5	4	3	2	1
37	Okul müdürlü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	5	4	3	2	1
38	Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarıncaya paylaşılır.	5	4	3	2	1
39	Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.	5	4	3	2	1
40	Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.	5	4	3	2	1
41	Okulmda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.	5	4	3	2	1
42	Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.	5	4	3	2	1

EK-2. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek İzni Gelen Kutusu ☆

 **Gülten Sakallıoğlu** 4 gün önce
Alıcılar:   

Merhaba Cihangir Hocam,
Ben Gülten Sakallıoğlu. Uşak Üniversitesi Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz
olursa tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz
"Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" ni kullanmak
istiyorum.
Şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

 **cihangir burul** Dün
Alıcılar: ben   

Gülten Hanım, tez çalışmam doğrultusunda
danışmanım ile birlikte geliştirmiş olduğumuz "Öğretim
Programına Bağlılık Ölçeği" ni kaynak göstererek
çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda
kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Gönderen: Gülten Sakallıoğlu

Gönderildi: 28 Ağustos 2021 Cumartesi 01:01

Kime:

Konu: Ölçek İzni

EK-3. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-37913511
Konu : Araştırma İzni
(Gülten SAKALLIOĞLU)

30.11.2021

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 16.11.2021 tarih ve 48333 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülten SAKALLIOĞLU'nun "Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin ve Bağlılıklarını Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Salihli İlçesi Ek'li listede bulunan okullara yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 29.11.2021 tarih ve 37847728 sayılı onay, yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın, covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırma tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa AKKUYU
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:
Onay Yazısı (1 Sayfa)
Ölçekler (2 Sayfa)
Okul Listesi (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh.Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA

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

Telefon No : 0 (236) 231 46 08

E-Posta: ab45@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

Unvan : Memur

İnternet Adresi: manisa.meb.gov.tr

Faks:2362311251

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **d4cd-e5a6-3471-a659-472d** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5404&eD=BSRBS7VJJB&eS=50633> adresinden yapılabilir.

EK- 4. Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba ben Gülten SAKALLIOĞLU. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları hakkında yüksek lisans tez çalışması yürütüyorum ve bu konu hakkında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Konu hakkındaki değerli görüş ve önerileriniz hem bu çalışmaya hem de alanyazına katkı sağlayacaktır. İsminiz araştırmada kullanılmayacak, şifreli olarak verilecektir. Verdiğiniz bilgiler sadece bu çalışmada kullanılacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, bir sakıncası var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Mesleki kıdeminiz:

Çalıştığınız kademe:

Mezun olduğunuz fakülte:

Branşınız:

Lisansüstü eğitim durumunuz:

Son öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumunuz:

SORULAR

1.Derslerinizi planlarken öğretim programını nasıl kullanırsınız?

SONDA:

Kazanımlar

İçerik

Eğitim durumları

Ölçme ve değerlendirme

Yetkinlikler

2.Alanınızın öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirirken nelere dikkat etmektesiniz?

SONDA: Kazanımları yetiştiremediğiniz ya da fazla bulduğunuz oluyor mu? Bu durumda nasıl bir yol izliyorsunuz?

3.Öğretim programlarında Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında belirlenen yetkinlikler konusunda neler düşünöyorsunuz?

SONDA: Derslerinizde hangi yetkinliklere odaklanöyorsunuz? Belirlenen yetkinliklere ekleme ya da çıkarma yapıyor musunuz? Yapöyorsanız ne zaman ve hangi durumlarda yapıyorsunuz?

4. Öğretim programlarında yer alan değeri gerçektirirken nelere dikkat etmektesiniz?

SONDA: Derslerinizde hangi değeri kazandırmaya çalışöyorsunuz? Derslerinizde öğretim programında yer alan değere ekleme ya da çıkarma yapıyor musunuz? Yapöyorsanız ne zaman ve hangi durumlarda yapıyorsunuz?

5. Öğretim programlarında yer verilen bireysel gelişim planlarını uygulamakta mısınız?

Yanıtınızın nedenini açıklar mısınız?

6. Alanınızın öğretim programının içeriğı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

SONDA: İçerik öğrencilerin düzeyine, ön öğrenmelerine hazırbulunuşluk düzeylerine uygun mu? İçeriğın gerektiğinden az ya da fazla olduğunu düşünöyor musunuz? Bu durumda nasıl bir yol izliyorsunuz?

7. Alanınızın öğretim programında önerilen yöntem ve teknikler konusunda neler düşünöyorsunuz?

SONDA: Derslerinizi işlerken hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanöyorsunuz? Yöntem ve tekniklerde değışiklik yapma ihtiyacı duyuyor musunuz? Evetse neden ve hangi durumlarda değışiklik yapıyorsunuz?

8. Alanınızın öğretim programında yer verilen ölçme ve değeriendirme yaklaşımlarını nasıl uygulamaktasınız?

SONDA: Programın gerektirdiğı ölçme ve değeriendirme yolları dışında farklı yöntemlere başvurur musunuz? Yanıtınızın nedenini açıklar mısınız?

9. Öğretim programını takip etmenizi ya da bağı kalmanızı engelleyen etkenler nelerdir?

SONDA: Öğretim programından kaynaklı etkenler (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değeriendirme, süre vb.)

Bağılamsal özelliklerden kaynaklı etkenler (bölgesel, sosyal, kültürel, ekonomik ortam, merkezi sınavlar, sınıf mevcutları, mevcut araç-gereçler vb.)

Öğrenciden kaynaklı etkenler (tutum, hazırbulunuşluk vb.)

Öğretmenden kaynaklı etkenler (tutum, beklentiler, program okuryazarlığı, hizmetiçi eğitim, hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi, kişisel özellikler, çalışılan okul türü, zümreler arası ilişkiler ya da iş birliğı vb.)

Okul yönetiminden kaynaklanan etkenler

Velilerden kaynaklanan etkenler (beklentiler)

KOVID-19 salgın sürecinden kaynaklı etkenler

10. Alanınızın öğretim programında son yıllarda yapılan değişiklikleri takip etmekte misiniz?
Evetse, hangi kaynaklardan?

SONDA: Alanınızın öğretim programlarında son yıllarda ne tür değişiklikler oldu? Siz takip ettiğiniz güncel değişikliklerden hangilerini önemli buluyorsunuz? Güncel değişikliklerden hangilerine uygulamalarınızda yer veriyorsunuz?

11. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminizde öğretim programları konusunda aldığınız dersleri/eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?

12. Öğretim programları ile ilgili verilen hizmetiçi öğretmen eğitimlerini nasıl değerlendirirsiniz?

SONDA: Verilen eğitimler öğretim programları konusunda hangi noktalara odaklanmaktadır? Hizmetiçi eğitimlerin öğretim programı konusundaki mesleki gelişiminize etkisi nasıldır? Hizmetiçi eğitimlerin programın uygulanması sürecinde sizin önemli bulduğunuz noktaları nelerdir?

13. Alanınızın öğretim programını hazırlayan kurulda olsaydınız neleri değiştirirdiniz? Ne gibi öneriler sunardınız?

SONDA: Kazanımlar,
Yetkinlikler,
Değerler,
Bireysel gelişim planları,
İçerik,
Öğretim yöntem ve teknikleri,
Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

EK-5. Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin ve Bağlılıklarını Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi” adıyla, Gülten SAKALLIOĞLU tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık durumlarını ve bağlılıklarını etkileyen etkenleri incelemek

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Anadolu Lisesi, Resmî Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam- Hatip Ortaokulu, Resmi İmam- Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gülten SAKALLIOĞLU

İletişim Bilgileri :

Adres :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim

İmza: