



**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
PROGRAMI FARKINDALIKLARI İLE BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fikret ERKUŞ

DİYARBAKIR- 2024

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
PROGRAMI FARKINDALIKLARI İLE BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
Fikret ERKUŞ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsmail KİNAY
İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serdan KERVAN**

DİYARBAKIR- 2024

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Fikret ERKUŞ tarafından yapılan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ile Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

<u>Unvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>
----------------------	--------------------------

Başkan: Doç. Dr. Azmi TÜRKAN

Üye: Doç. Dr. İsmail KİNAY

Üye: Doç. Dr. Sedef SÜER

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 25/11/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../.../2024

Doç. Dr. İsmail KİNAY
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ
(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Fikret ERKUŞ

25/11/2024

ÖN SÖZ

Eğitim bireylerin bilgilerini ve yeteneklerini geliştiren uzun bir süreçten oluşmaktadır. Bu süreçte eğitimin planlı, programlı ve sistematik işleyişi ancak bir eğitim sistemiyle mümkündür. Eğitim sisteminin temelini oluşturan en önemli unsurlar arasında öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken sahip oldukları rol ve öğretmenler ile öğretim programları arasındaki ilişki bulunmaktadır. Çünkü eğitim sisteminin merkezi öğretmenleri ve uygulatılan öğretim programlarını karşı karşıya getiren etkileşimli bir temel üzerinde yer almaktadır. Bu etkileşimli süreç içinde öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıkları ve bağlılıkları öğretim programlarının daha başarılı bir şekilde uygulanması üzerindeki en önemli faktörler arasında yerini bulmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını içselleştirmesi ve işlevsel hale getirmesi öğretim programlarına ilişkin farkındalık ve bağlılıktan geçmektedir. Bu yüzden mevcut araştırmada öğretim programları literatürüne katkı sağlayacağı düşünülerek ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir.

Yüksek lisans eğitimim süresince ve bu araştırmayı yürütürken desteklerinden, görüşlerinden ve tecrübelerinden faydalandığım önemli isimleri anmak istiyorum. Herkesten önce maddi ve manevi her konuda desteğini hissettiğim danışman hocam Doç. Dr. İsmail KİNAY'a ve ikinci danışmanım Doç. Dr. Serdan KERVAN'a ve ardından ders dönemlerinde akademik yaşamıma katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN'a, Doç. Dr. Taha YAZAR'a, Doç. Dr. Sedef SÜER'e, Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya ve Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e

Ayrıca tezimi geliştirmeme katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÇELİKTEN DEMİREL'e ve uygulamanın gerçekleştiği okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine

Ve son olarak sınıf arkadaşlarım Betül RIZVANOĞLU'na, Hukuk KUŞAK'a, Minel COŞKUN'a, Merve SONGÜR'e ve Türkan ERKMEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Fikret ERKUŞ
Diyarbakır-2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
BİLDİRİM.....	ii
ÖN SÖZ	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.5. VARSAYIMLAR	8
1.6. KISALTMALAR.....	8
1.7. TANIMLAR	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.1. Program Türleri	9
2.1.2. Öğretim Programı Farkındalığı	21
2.1.3. Öğretim Programına Bağlılık	24
2.1.4. Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı	34
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
2.2.1. Öğretim Programı Farkındalığı ile İlgili Araştırmalar	35
2.2.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM.....	49

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	49
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM	49
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	51
3.3.1. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)	51
3.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ)	51
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	52
4. BULGULAR	55
4.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLIKLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	55
4.2. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	56
4.3. YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	57
4.4. MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	58
4.5. LİSANS EĞİTİMİNDEN MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	59
4.6. EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	60
4.7. OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	61
4.8. HAFTALIK DERS SAATİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	62
4.9. ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIĞI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLIKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	63
5. TARTIŞMA	64
5.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLIKLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	64
5.2. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	66
5.3. YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	67
5.4. MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	68

5.5. LİSANS EĞİTİMİNDEN MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	69
5.6. EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	70
5.7. OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	71
5.8. HAFTALIK DERS SAATİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	72
5.9. ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIĞI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
6.1. SONUÇLAR.....	75
6.2. ÖNERİLER.....	76
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	76
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	76
7. KAYNAKÇA	78
8. EKLER.....	103
9. ÖZ GEÇMİŞ.....	115

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1.	Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde	49
Tablo 3.2.	Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Derecelendirme ve Puan Aralıkları	52
Tablo 4.1.	ÖPFÖ ve ÖPBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 4.2.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	56
Tablo 4.3.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	57
Tablo 4.4.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
Tablo 4.5.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Lisans Eğitiminden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
Tablo 4.6.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	60
Tablo 4.7.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	61
Tablo 4.8.	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre İncelenmesi ..	62
Tablo 4.9.	Öğretim Programı Farkındağı ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki	63
Tablo 8.1.	Psikomotor Farkındalık Alt Boyutunda Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	110
Tablo 8.2.	Bilişsel Farkındalık Alt Boyutunda Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	111
Tablo 8.3.	Duyuşsal Farkındalık Alt Boyutunda Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	112
Tablo 8.4.	Öğretim Programına Bağlılıkta Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	113
Tablo 8.5.	Değişken Bazında Normallik İncelemeleri	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1.	Eğitim Programının Öğeleri Arasındaki İlişki	11
Şekil 2.2.	Türkiye’de Eğitim Sistemindeki Hedeflerin İlişkisi	13
Şekil 3.1.	Saçılma Grafikleri	54



ÖZET

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ile Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ERKUŞ, Fikret

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsmail KİNAY

İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serdan KERVAN

Kasım-2024, xii+ 115 sayfa

Öğretim programı uygulamalarının merkezinde olan öğretmenlerin programları uygulayabilme yeterliğine sahip olma gerekliliği, öğretmenlere öğretim programlarının uygulanmasında görevler ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu yükümlülük öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının önemini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenışehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 550 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 323 ortaokul İngilizce öğretmeninden meydana gelmektedir. Veri toplama araçları olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) kullanılmıştır. Betimsel istatistiklere ek olarak verilerin analizinde Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık üzerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkeninin psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı ama özel okullarda görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet

okullarında görev yapan öğretmenlere göre bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programına bağlılık üzerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre ve 20 saat ve altında derse giren öğretmenlerin 21 saat ve üzerinde derse giren öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programı farkındalığının alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonunda öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin alınabileceği, okul türü ve haftalık ders saatinin bağımlı değişkenler olduğu deneysel araştırmalar yapılabileceği ve öğretim programı farkındalığı ve bağlılığına ilişkin nitel veya karma yöntemlerle yürütülen araştırmaların yapılabileceği gibi öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı farkındalığı, programa bağlılık, İngilizce öğretmeni

ABSTRACT

Investigation of the Relationship between Middle School English Language Teachers' Curriculum Awareness and Fidelity

ERKUŞ, Fikret

MA Thesis

Educational Sciences Department

Curriculum and Instruction Discipline

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İsmail KİNAY

Second Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serdan KERVAN

November-2024, xii+ 115 pages

The requirement that teachers, who are at the center of curriculum implementation, have the competence to implement the curricula imposes duties and responsibilities on teachers in the implementation of the curricula. This charge reveals the importance of teachers' awareness of and fidelity to the curriculum. Based on this, the present research examines the relationship between middle school English language teachers' curriculum awareness and fidelity. In line with this purpose, the correlational screening model is used in the research. The universe of the research consists of 550 middle school English language teachers working in public and private schools in the central districts (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir and Sur) of Diyarbakır province in the fall semester of the 2023-2024 academic year. The sample of the research consists of 323 middle school English language teachers determined through simple random sampling. The Curriculum Awareness Scale (CAS) and the Curriculum Fidelity Scale (CFS) are used as data collection tools. In addition to descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test and Spearman's rank correlation coefficient are used in the analysis of the data. The results of the research show that middle school English language teachers' levels of psychomotor awareness, cognitive awareness and affective awareness, which are sub-dimensions of curriculum awareness, and fidelity to the curriculum are high. It is concluded that gender, age, professional seniority, faculty of graduation, level of education and weekly course hours have no effect on psychomotor awareness, cognitive awareness and affective awareness. It is found that the school type has no effect on psychomotor awareness and affective awareness, but middle school English language teachers working in private schools have higher cognitive awareness than teachers working in public schools. It is noticed that gender, age,

professional seniority, faculty of graduation and level of education do not have an effect on fidelity to the curriculum. However, it is determined that middle school English language teachers working in public schools have higher levels of fidelity to the curriculum than teachers working in private schools, and that teachers working for 20 hours or less have higher level of fidelity to the curriculum than teachers working for 21 hours or more. A moderately positive and significant relationship is found between sub-dimensions of curriculum awareness and curriculum fidelity. At the end of the research, there are suggestions such as obtaining teachers' opinions about the curriculum, conducting experimental studies with school type and weekly course hours as dependent variables, and conducting qualitative or mixed method studies on curriculum awareness and fidelity.

Keywords: Curriculum awareness, curriculum fidelity, English language teacher

1. GİRİŞ

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği mevcut araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma dahilindeki terimlerin kısaltmaları ve tanımları yer almaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Teknoloji ve bilimdeki ilerlemeler ve gelişmeler toplumdaki fiziksel ve kültürel değişimin hızını her zamankinden daha çok artırmaktadır. Bu durum özellikle insanların yaşam şekillerini ve ilişkilerini değiştirip çoğullaştırmakta ve insan ilişkilerine küresel bir nitelik katmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle insanların daha sık ve hızlı değiştiği çağımızda eğitim de böyle bir süreçten etkilenmektedir. Eğitim bir yandan mevcut kültürü insanlara kazandırmaya çalışırken diğer yandan ise onu küresel boyutta gözden geçirip güncellemektedir (Gültekin, 2018: 403).

Eğitim, yaşamın başlangıcından sonuna kadar hayatın her aşamasında insanları etkileyen bir süreçtir. Çünkü insanoğlu hayatı boyunca sosyal öğrenme faaliyeti gösteren bir varlıktır. Hem insanlar hem de insanlar aracılığı ile toplum eğitim tarafından şekillenmektedir. Bu yüzden eğitimin toplumların geleceğinin yeniden yapılandırılmasında çok önemli bir rolü vardır (Yılmaz, 2020: 1). Bilim ve teknolojiden kaynaklanan önemli ilerlemeler ve bu ilerlemelerin doğurduğu değişimler eğitim alanında sistemi yeniden gözden geçirmeyi ve söz konusu ilerlemeler doğrultusunda sistemi güncelleyerek niteliği ve verimi arttırmayı gerekli kılmaktadır (Oral & Bars, 2018: 465). Eğitimde niteliğin ve verimin esas sağlayıcılarından biri olan öğretmenlerin vasıflı ve yetkin bir şekilde yetişmesi eğitimin nitelikli olmasının esas koşuludur (Adıgüzel & Sağlam, 2009: 87).

Eğitim kurumları, eğitim yaklaşımları, eğitim süreci ve uygulamaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri; toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki gelişim ve yenilikler sonucunda değişime uğramaktadır. Buna karşılık değişimler de eğitim ve eğitim kurumları tarafından etkilenmekte ve yönlendirilmektedir. Eğitimin yönlendirici, geliştirici ve değiştirici özelliği yüzyıllarca devam eden bir olgudur. Bu olgu sayesinde çoğu ülke eğitim sistemi aracılığıyla kendi toplumunda barındırdığı değerleri özümseyen ve toplumsal uyum içinde yaşayan fertler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2011: 93). Bu amaç doğrultusunda, olumlu sonuçların sürekli alınabilmesi için bireyleri yetiştiren öğretmenlerin

öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Tuğluk & Kürtmen, 2018: 810).

Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 4). Öğretmenler eğitim sistemi içinde önemli görevler üstlenmektedirler. Öğretmenlere emanet edilen nesillerin her bakımdan gelişimi öğretmenlerin esas sorumluluğudur. Öğretmenler gelecek nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı birer meslek edinmelerini ve bu nesillerin ülkeleri için sorumlu yurttaşlar olarak yetişmelerini yüklenmişlerdir. Öğretmenliğin getirmiş olduğu sorumlulukları ve görevleri yerine getirebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken tutumlar, beceriler, anlayışlar ve bilgiler olarak görülen yeterlikler bulunmaktadır (Şimşek, 2020: 262-264).

Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler eğitim sisteminin amacına uygun bireyler yetiştirilmesini belirlemektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle, velilerle olan ilişkilerinin ve mesleki gelişimlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Nitelikli öğretmenlerin alanlarının temel konularına hakim olması, alanlarının perspektifini kazanması, alanlarındaki konular arasındaki ilişkileri iyi bilmesi ve eğitim sisteminde yer alan politikaları benimseyerek sistem içindeki konumuyla farklı kademeler arasındaki koordinasyonu dengeleyebilecek yetkinliğe erişmiş olması beklenmektedir (Özden, 2023: 12,13).

Toplumların ileri seviyelere ulaşmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal, siyasal açıdan pek çok kurum ve yapının üstlendiği sorumluluklar bulunmaktadır. Toplumların kurumlar ve yapılarla ilerlemesini sağlayacak kişilerin topluma ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle gelişebilmeleri sadece nitelikli bir eğitim sisteminin varlığı ile mümkündür. Bu niteliği sağlayabilecek olan başat öğelerden biri de öğretmendir (Yazar & Dokumacı-Sütçü, 2018: 563). Büyük bir sistem olan eğitim içinde öğretmenler varlıkları ile sistemin en önemli ögesi olmuştur. Öğretmenlerin sistem içinde kendilerine atfedilen görevleri yapabilmeleri için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetkinliğe erişmiş olmaları gerekmektedir (Çetin, 2018: 165).

Öğretim için sunulmuş fiziksel koşullar, teknolojik olanaklar, ders materyallerinin kalitesi ve materyallere ulaşılabilirlik, okul ve ailelerin iş birliği ve öğretim programı eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Fakat bununla birlikte, eğitim sisteminin mahiyetini belirleyen baş aktörler hiç şüphesiz öğretmenlerdir.

Çünkü eğitim sisteminin temel taşı görevini üstlenen öğretmenler; eğitim sistemi dahilindeki stratejileri ve politikaları uygulayarak, uygulamaların çıktılarını gözlemleyerek ve eğitim sisteminin aksayan yönlerini tespit ederek daha önceden belirlenmiş eğitim politikalarını işlevsel hale getirmektedirler (Çelik & Bozgeyikli, 2019: 10).

Bir meslek olarak öğretmenlik günümüzde değişim ve dönüşüm içindedir. Bu durum öğretmenlerden beklenenleri de değiştirmektedir. Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, mesleki yeterlikleri ve vasıfları; farklılaşan toplum, eğitimdeki yenilikler ve ekonomik dönüşümler tarafından kayda değer ölçüde etkilenmektedir (Şahin & Girgin, 2018: 487). Öğretmen yeterlikleri; öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara yerleşmelerinden önce gerekli yeterlikleri üstlenebilme potansiyellerine, öğretmen yetiştiren programlara yerleştikten sonra sahip olunması gereken yeterlikleri nasıl kazanabileceklerine ve öğretmenlerin hizmete başladıktan sonra küresel gelişmeler doğrultusunda eğitim almalarına göre önem arz etmektedir. Çağımızda pek çok ülkede gerekli nitelikler ve yeterlikler öğretmenler için tespit edilmekte ve bu nitelikler ve yeterlikler toplumdaki değişimlere göre güncellenmektedir (Aşlıoğlu & Kinay, 2018: 251).

Türkiye’de de temel eğitime destek projesi doğrultusunda Avrupa Birliği Komisyonu ile 8 Şubat 2000 tarihinde Finansman Antlaşması yapılmıştır. Bu proje kapsamında öğretmen eğitimi konusunda öğretmenlerin genel yeterlikleri, öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin saptanması ve öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalıştaylar yapılmıştır. Bu çalıştaylar neticesinde öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri; program ve içerik bilgisi, okul-aile ve toplum ilişkileri, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenciyi tanıma, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim olarak açıklanmıştır (MEB, 2006: 1-3).

2017 yılında ise öğretmenlerin genel yeterlikleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından güncellenmiştir. Öğretmenlerin genel yeterlikleri birbiriyle bağlantılı ve birbirini bütünleyen 3 yeterlik alanından ve yeterlik alanları kapsamında 11 yeterlikten oluşmaktadır. Mesleki bilgi yeterlik alanı; alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi ve alan bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, öğrenme ortamları oluşturma ve eğitim öğretimi planlama yeterlikleri mesleki beceri yeterlik alanını oluşturmaktadır. Tutum ve değerler yeterlik alanı ise kişisel ve mesleki gelişim, iletişim ve iş birliği, öğrenciye yaklaşım ve milli, manevi ve evrensel değerler yeterliklerinden meydana gelmektedir (MEB, 2017: 8).

Öğretmen yeterlikleri kapsamında, MEB (2006: 12) öğretmenlerin program ve içerik bilgisi yeterliğini “Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.” ve alan eğitimi bilgisi yeterliğini (2017: 13) ise “Alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.” sözleriyle vurgulamaktadır. Böylelikle MEB’in, öğretmenleri uygulanacak programlara hakim ve onları beklenildiği gibi uygulayabilecek yetkin kişi olarak tanımladığı söylenebilir.

Türkiye’de merkezi eğitim sisteminde eğitim programı konusunda Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü sorumluluk almakta ve eğitim programının uygulanmasını sağlamaktadır (Varış, 1988: 46,47). Eğitim programları, eğitimin daha önceden belirlenen hedeflerle yol alabilmesi için küresel değişimlere ayak uydurularak bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere değerlendirilip geliştirilmelidir. Bu hususta MEB eğitim programlarını geliştirmekte ve bir çerçeve program uygulatmak amacıyla tüm okullara göndermektedir (Ocak & Olur, 2018: 229).

Türkiye’de öğretim programları merkezi şekilde MEB çatısı altındaki genel müdürlükler ile Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından hazırlanmaktadır. Programların pratiğe döküleceği okulların bağlı olduğu genel müdürlüklerce geliştirilen öğretim programlarını, TTK onaylamakta ve daha sonra ülke genelinde yürürlüğe sokmaktadır. Bunun dışında, program geliştirme komisyonları ihtiyaç duyulan yerlerde TTK tarafından kurulmakta ve bu komisyonlarda hazırlanan öğretim programları ülkenin tamamında uygulanmaktadır (Yüksel, 1998: 103).

Öğretmenler; araştırmalar neticesinde geliştirilen devletin eğitim politikalarını tatbik eden, çalışmalarındaki ve araştırmalarındaki neticeler doğrultusunda politikaları etkileyen, eğitimde uzmanlık uygulamalarından yararlanan ve uygulamalara katkı sağlayan kişilerdir (Varış, 1973: 48). Öğretmenler, öğretme uygulamasında en bilgili kişilerdir ve öğretim programını sınıfta temsil etme konusunda sorumluluk almaktadırlar. Öğretim programını uygulama sürecinde en önemli kişiler olan öğretmenler bilgileri, deneyimleri ve yeterlikleri ile herhangi bir program geliştirme çabasının merkezinde yer almaktadırlar (Alsubaie, 2016: 106).

Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında öteki paydaşlar ile birlikte önemli bir rolü bulunmaktadır (Ünver, 2021: 32). Sınıflar, öğretim programı uygulamasının merkezidir ve öğretmenler, öğretim programı hedeflerine ve öğrencilere ulaşılmasını

sağlayan içeriğin ortasındadır. Öğretim programının uygulanması, öğretim programı içeriğinin öğretmenler tarafından yorumlanması sürecidir. Bu nedenle öğretim programının uygulanması öğretmenler olmadan tamamlanamaz (Nnabuike, Aneke & Otegbulu, 2016: 41).

Öğretmenler, öğretim programlarının uygulanmasında merkezi role sahiptirler (Ornstein & Hunkins, 2018: 39). Bir öğretim programının başarısını ve etki derecesini belirleyenler hiç şüphesiz o öğretim programını uygulayan öğretmenlerdir. Öğretim programları her ne kadar başarılı şekilde tasarlanırsa tasarlansın, nihai başarı öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki yeterliğiyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, uygulanacak öğretim programlarının başarısı, o programların, öğretmenlerin yeterlikleri doğrultusunda, öğretmenler tarafından tanınmalarına, içselleştirilmelerine ve işlevselleştirilmelerine bağlıdır (Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız & Girmen, 2005: 51-53).

Sonuç olarak, öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirecek kişiler olması, MEB'in belirlediği yeterlik olarak öğretmenlerin program ve içerik bilgisine ve alan eğitimi bilgisine sahip olmaları gerekliliği ve öğretmenlerin MEB tarafından merkezi olarak uygulatılan öğretim programlarının tam merkezinde olmaları, öğretmenlerin, öğretim programı uygulayıcıları olarak görevlerini ve sorumluluklarını ortaya koymaktadır. Bu görevler ve sorumluluklar doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında öğretim programına bağlılık; eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleriyle (Burul, 2018), değer öğretimiyle (Karadağ-Çaydaşı, 2019), öğretmen failliğiyle (Aşçı & Yıldırım, 2020), ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algısıyla (Kabaş, 2020), eğitim inançlarıyla (Can, 2020), öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve program yönelimleriyle (Yılmaz, 2021), eğitim felsefeleriyle (Çavuşoğlu, 2022), program okuryazarlık düzeyiyle (Güleş, 2022), eğitim felsefelerine yönelik eğilimler ve öğretme öğrenme süreci yeterlik algılarıyla (Zöğ, 2022) ve öğretim programı okuryazarlık düzeyiyle, öğretme öğrenme süreci yeterliğiyle ve başarı hedefiyle (Tanaş, 2023) ilişkilendirilmesine karşın öğretim programı farkındalığı ile ilişkilendirilen bir araştırma yer almamaktadır. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle, bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın esas amacı ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu esas amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ve öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?

2.Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ve öğretim programına bağlılıkları;

- a)Cinsiyet
- b)Yaş
- c)Mesleki kıdem
- d)Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte
- e>Eğitim düzeyi
- f) Okul türü
- g)Haftalık ders saati

değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3.Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde küreselleşme nedeniyle insanların birbirlerini daha çok etkilediği süreçlerle birlikte insanların hayatları ve düşünme şekilleri, nelere değer verdikleri, sorunları ve yaşamdan beklentileri değişmektedir (Demir & Arı, 2013: 110). Bireyin ve toplumun sahip olduğu değişimler ancak bir eğitim süreciyle arzulanan duruma gelmekte ve bu sayede bireye ve topluma fayda vermektedir. Çünkü eğitim, gelişimin ve ilerlemenin en değerli enstrümanı olarak görülmektedir (Beycioğlu & Konan, 2008: 370).

Eğitim sadece kişisel ilgilerin ve yeteneklerin geliştirildiği bir süreç olarak kalmamakta aynı zamanda toplumsal ilerlemeyi sağlayan unsurların başında gelmektedir. Nitekim toplumsal ilerleme, eğitim sistemi ve diğer sistemlerin birbirini etkilemesinin

sonucunda ortaya çıkmaktadır (Uluğ,1998: 153). Toplumun istenen amaçlara ulaşmasını gerektiren davranışlarını şekillendirmek sadece eğitim ile gerçekleşebilmektedir (Altay, 2007: 1). Eğitim aracılığıyla oluşan davranış şekillenmesi bir eğitim programı aracılığıyla meydana gelmektedir. Bu da ancak eğitim programını gereği gibi uygulayabilecek nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır (Oral & Aşılıoğlu, 2000: 36).

Eğitim programı amaçları kapsamındaki öğretim programının uygulanması (Karacaoğlu, 2020: 27), öğretmenlerin bir öğretim programında sağlanan belirli kaynakları kullanarak öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirdiğini ifade etmektedir (Nevenglosky, 2018: 17). Öğretim programını uygulamayı etkileyen faktörler arasında öğrenenlerin, kaynak materyallerin ve imkanların, grupların ilgisinin, okul çevresinin, kültürün ve ideolojinin, öğretim denetiminin ve değerlendirmenin yanında öğretmenler de bulunmaktadır (Chaudhary, 2015: 985).

Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programlarının tasarlanmasından sonra onları uygulamada başarı elde edebilmesi için üzerinde durulması gereken en önemli faktör öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken sergiledikleri tutumlardır (Susam & Demir, 2020: 247). Öğretmenlerin öğretim programlarına karşı olan tutumları kadar öğretim programı farkındalıkları ve bağlılıkları, öğretmenlerin öğretim programına karşı sergilediği duyuşsal yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin program geliştirme alanındaki tüm paydaşlara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın olması nedeniyle ve öğretim programı farkındalığı ile öğretim programına bağlılık hususunda sunabileceği önerilerle bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1.2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenleri

2.Veriler toplama araçlarından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5.VARSAYIMLAR

Bu araştırma;

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını tam ve doğru şekilde anladıkları
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma amacı doğrultusunda uygulanan veri toplama araçlarını içten ve gerçek düşüncelerle doldurdukları varsayımlarına dayanmaktadır.

1.6.KISALTMALAR

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖPBÖ: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

ÖPFÖ: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği

TTK: Talim Terbiye Kurulu

1.7.TANIMLAR

Öğretim programı farkındalığı: Öğretmenlerin programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları konusunda gerekli bilinç düzeyinde olma durumudur (Aygün, 2023: 5).

Öğretim programına bağlılık: Bir programı kullanılması gerektiği gibi sadakatle uygulamaya koymaktır (Fullan, 2001: 25).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde program türleri, eğitim programının öğeleri, öğretim programı farkındalığı, öğretim programına bağlılık ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ele alınmıştır.

2.1.1. Program Türleri

Eğitimde farklı türlerde programlar yer almaktadır. Bu programlar hem hiyerarşik şekilde genelden özele birbirlerini kapsama açısından hem de sahip oldukları işlevler açısından sınıflandırılabilir. Programlar kapsamı açısından hiyerarşik bir şekilde eğitim programı, öğretim programı, ders programından oluşmaktadır (Gültekin, 2016: 14).

2.1.1.1. Eğitim Programı

Kalkınmanın ölçütü olarak görülen uygarlık düzeyine erişmek için toplumun ekonomik, politik ve sosyal bütün sistemleri geliştirilmelidir. Bu gelişim kurumların potansiyellerini etkili bir şekilde gösterebilmelerine bağlıdır. Kurumlarda potansiyelleri oluşturan kaynak ise eğitimidir (Bilen, 2002: 3). Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2017: 13). Bu tanımda geçen istendik kelimesi hiç kuşkusuz eğitim sürecinin birtakım kriterlere uygun şekilde planlanması gerektiğini anlatmaktadır. Eğitimin planlara göre işlemesi eğitimin tüm basamaklarının programlara bağlı olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemi hedefteki insan kitlesine bireysel ve toplumsal hayat için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla programları işlevsel kılmaktadır. Programların kalitesi eğitimin kalitesini belirleyen ölçüt olduğu için nitelikli bir şekilde hazırlanan eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, 2015: 3).

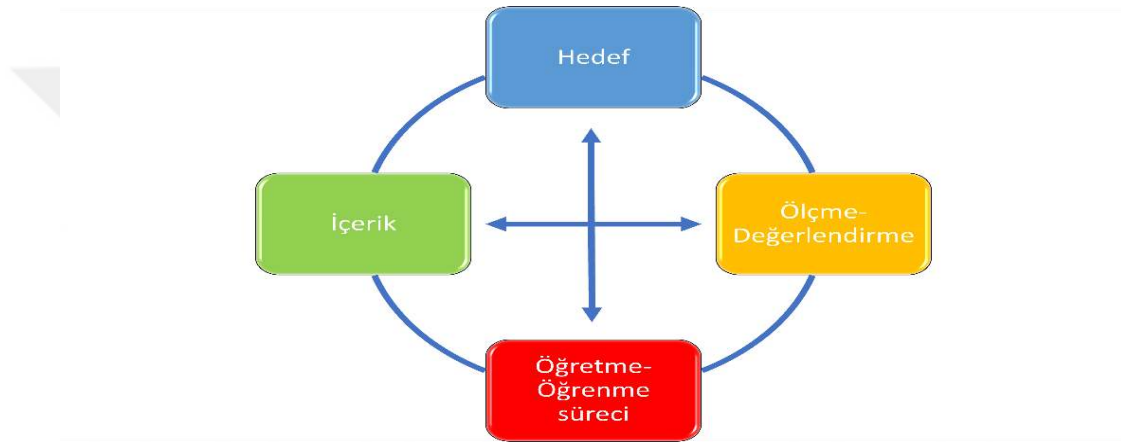
Türkiye’de milli eğitim politikası merkezi şekilde oluşmaktadır. Eğitim hususundaki kanunlar, yönetmelikler, eğitim programları ve bütün kararlar merkezden uygulanacakları yerlere duyurulmaktadır. Eğitimin ülke kalkınmasına katkı sağlaması için devlet tarafından önlemler alınmaktadır. Bu önlemlerin eğitimin kalitesiyle doğrudan bağlantılı olanı eğitim programlarıdır. Programlar, öğrencilerin davranış kalıplarından öğrenme ve öğretim faaliyetlerine kadar çalışmalara rehberlik etmekte ve Türk milletinin toplumsal ahenk ile

gelişmesine bağlı milli eğitim politikalarının ülke içinde her bölgeye yayılmasında ve uygulanmasında bir köprü görevi üstlenmektedir (Varış, 1991: 3,4).

Eğitim sistemleri eğitim programları aracılığıyla işlevsel hale gelmektedir. Eğitim programı çok boyutlu ve kapsamlı olduğundan eğitim programını tanımlarken farklılıklarla ve güçlüklerle karşılaşılabilir (Erden, 1993: 1). Eğitim programını; Bobbitt (2017: 45) “bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan güdümsüz ve güdümlü yaşantıların toplamı ve becerileri açığa çıkarma sürecini tamamlamak ve mükemmelleştirmek için okulların bilinçli olarak kullandıkları güdümlü yetiştirme yaşantılarının toplamı”, Dewey (1902: 11) “çocukların mevcut deneyimlerinden eğitim tarafından temsil edilen deneyime doğru ilerleyen sürekli bir yeniden yapılanma”, Doll (1964: 15) “öğrencilerin bilgi ve anlayış kazandığı, becerilerini geliştirdiği, tutumlarını, takdirlerini ve değerlerini değiştirdiği resmi ve gayri resmi içerik ve süreç”, Saylor ve Alexander (1967: 5) “okul tarafından sağlanan ve öğrencilerin seçtiği ve deneyimlediği tüm öğrenme fırsatları”, Demirel (2015: 6) “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”, Doğan (2019: 361) “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı”, Sönmez (1998: 40) “kişide gözlemeye karar verilen hedef ve davranışları, içeriği, eğitim ve sınav durumlarını kapsayan dirik bir örüntü” olarak tanımlamaktadırlar. Eğitim programı kavramı yerine yetişek kavramını kullanan Ertürk (1972: 14)’ e göre yetişek, belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür.

Eğitim programları bir ülkenin gelecekte nasıl insanlara sahip olacağını ortaya koymaktadır (Korkmaz, 2017: 2). Bu yönüyle milli eğitim teori ve politikası eğitim programları aracılığıyla uygulamaya dönüştüğü için eğitim programları eğitim sistemi içinde önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2017: 16). Eğitim programlarıyla bireylerin; toplumun ve devletin politik, ekonomik ve sosyal beklentilerine uygun yetiştirilmeleri sağlanmaktadır. MEB bu doğrultuda öğrenciler yetiştirmek amacıyla beklentilere paralel olarak eğitim programları geliştirmekte ve uygulatmaktadır (Yüksel, 2002a: 31). Ayrıca eğitim programları, bir eğitim kurumunun bünyesinde bulundurduğu öğrenciler için tesis ettiği milli eğitimin ve eğitim kurumunun hedeflerinin gerçekleşmesine dönük bütün faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetler kapsamında öğretim, ders dışındaki eğitsel kol etkinlikleri, belirli günlerin anılması, kurslar, sağlık ve rehberlik faaliyetleri, geziler gibi fonksiyonlar ve hizmetler bulunmaktadır (Varış, 1988: 18).

İnsanların davranışlarını istenilen şekilde değiştirmek için düzenlenip uygulanan eğitim açık bir sistemdir. Eğitimin hedefinde insanlarda bulunması istenilen davranışlar vardır. Eğitimin hedeflerini mümkün kılmak için açık bir sistemin oluşturulması gerekmektedir. Bu durum eğitimde eğitim programı ile gerçekleştirilebilmektedir (Sönmez, 1985: 18). Bir eğitim programı, birbiriyle yakından bağlantılı dört temel unsurdan meydana gelmektedir. Birbirinden bağımsız olmayan ve her birinin diğerini etkilediği ögeler sırasıyla hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirmedir (Gültekin, 2016: 16). Eğitim programının ögeleri arasındaki ilişki Şekil 2.1’ de gösterilmiştir (Demirel & Kaya, 2018: 14).



Şekil 2.1. Eğitim Programının Ögeleri Arasındaki İlişki

2.1.1.1.1.Hedef

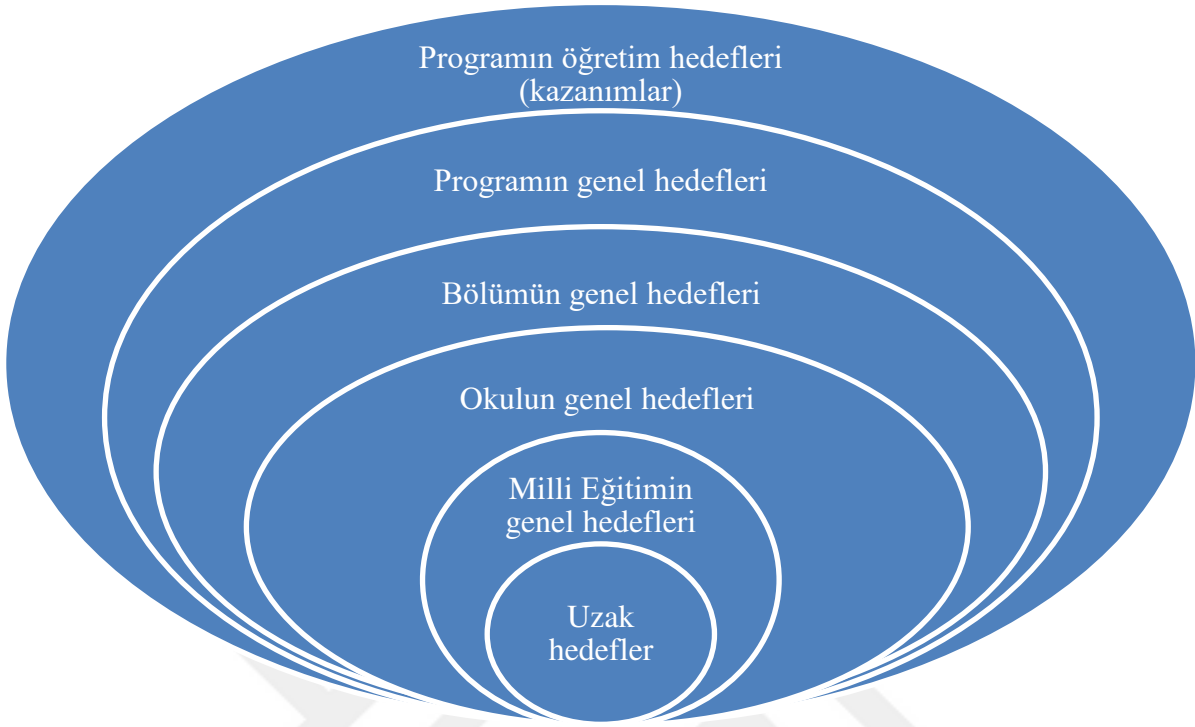
Eğitim programının hedef ögesinde “Niçin eğitim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. En geniş anlamda hedefler, herhangi bir toplumda yetişen bireylerde bulunması öngörülen özelliklerdir. Hedeflerin hem eğitim durumlarının planlanmasında hem de değerlendirme aşamasında yararlı olabilmesi için belirli ölçütlere göre ifade edilmesi ve gözlemlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmeleri gerekmektedir (Tekin, 1993: 9-12). Hedefler, öğretmenler için planlama sürecine büyük ölçüde yardımcı olmaktadır. İyi planlanmış öğretimin temelini, şüphesiz, açıkça ifade edilmiş hedefler oluşturmaktadır. Hedefler, öğretmenlere, öğrencilerin öğretim yoluyla ne öğrenmeyi amaçladıkları hakkında açık ifadeler belirleme ve bunlara göre hareket etme fırsatı sağlamaktadır (Marsh, 2004: 27). Hedefler, eğitim sürecine dahil olanların davranışlarında oluşan istendik değişiklikleri belirlemektedir. Eğitilecek bireylerin edinmesi gereken davranış ölçülerini oluşturmaktadır (Fidan & Erden, 1998: 19).

Ültanır (2003: 51,52) hedeflerin birtakım özelliklere göre farklı sınıflandırıldığını belirtmiştir. Hedefler, alt hedefler şeklinde boyutlaştırılmaktadır. Aşağıdaki sınıflandırma ve boyutlandırma şekli hedefleri birbirinden ayırmaktadır:

1. Soyutlama ilkelerine göre:
 - a) Düzenleyici hedefler
 - b) Kaba hedefler
 - c) Hassas hedefler
2. Alana Yönelik Olarak:
 - a) Genel hedefler
 - b) Branşla ilgili hedefler
3. Öğrenme alanlarına göre:
 - a) Yeniden üretme
 - b) Yeniden organize etme
 - c) Transfer etme
 - d) Problem çözücü düşünce
4. Hedef boyutlarına göre:
 - a) Bilişsel hedefler
 - b) Duyuşsal hedefler
 - c) Psikomotor hedefler

Ertürk (1972: 14,15) ise hedefleri uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Uzak hedefler, politik felsefeyi yansıtmaktadır ve devletlerin siyasi ideallerine dönüktür. Bu idealler doğrultusunda belirlenen uzak hedefler genel hedefleri belirlemeye rehberlik yapmaktadır. Genel hedefler ise eğitimin genel hedefleri veya okulların genel hedefleridir. Uygulamada, eğitimin genel hedefleri eğitim felsefesini; okulların genel hedefleri de okulların iş görüşünü temsil etmektedir. Özel hedefler, bir disiplinde veya çalışma alanında öğrencilere kazandırılması gereken özelliklerdir. Öğrencilerin yetiştirilmesi için öğretme ve öğrenme süreçlerinin hem kararlaştırılıp hem de değerlendirilmesinde eyleme geçirilecek hedeflerdir.

Türkiye’de eğitim sisteminde hedefler en genelden (uzak hedefler) en özele (öğretim hedefleri) doğru uzak hedefler, Milli eğitimin genel hedefleri, okul türünün genel hedefleri, bölümün genel hedefleri, öğretim programının genel hedefleri, öğretim programının özel hedefleri olarak sıralanmaktadır. Türkiye’de eğitim sistemindeki hedeflerin ilişkisi Şekil 2.2’de gösterilmiştir (Fer, 2009: 175).



Şekil 2.2. Türkiye’de Eğitim Sistemindeki Hedeflerin İlişkisi

2.1.1.1.2. İçerik

İçerik, öğretim süresince bireylere aktarılabilecek bilgiler ve hedeflere erişmeyi sağlayan konulardır (Güven, 2015: 5). Eğitim programının içerik ögesinde belirlenmiş amaçlara erişmek için “Ne öğretelim?” sorusuna cevap bulunmalıdır. Bu doğrultuda eğitim programının içerik boyutunda öğretilmesi gereken içeriğin tanzimi gerekmektedir (Demirel, 2015: 122). Hedeflere ulaşmada içerik, davranışların sergileneceği yaşam alanını kapsamaktadır. İçeriğin belirlenmesinde içeriğin; hedeflere ve davranışlara, öğrenenlerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygunluğuna, hayata uygulanabilirliğine, kültürel ve sosyal gerçeklere bağlı, öğrenilebilir, önemli, geçerli, sınırlı ve kapsamlı olmasına dikkat edilmelidir (Büyükkaragöz, 1997: 44).

İçerik seçilirken öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlılığına dikkat edilmelidir. Tutarlılıktan yola çıkarak seçilecek içeriğin birtakım ölçütlere uygun olması gerekmektedir. Ölçütler aşağıdaki boyutlarda ele alınmalıdır (Demirel, 2002: 34,35):

1. Kendi kendine yeterlik
2. Anlamlılık
3. Geçerlilik
4. İlgililik

5.Yararlılık

6.Öğrenebilirlik

7.Ekonomiklik

Kavramsal çerçeveler, merkezi konular ve fikirler, alternatiflerin ve örneklerin verilmesi içerik seçiminde üzerinde durulması gereken bir konudur. Fakat içerik, aktarılacak istenenlerin art arda sıralanması anlamına gelmemektedir; bilakis, içerik seçiminde geçerlik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları, faydalılık, öğrenebilirlik ve sosyal gerçeklerle tutarlık gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır (Küçükahmet, 1999: 19).

2.1.1.1.3.Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin amaçlarına erişebilmeleri amacıyla tecrübe etmeleri gereken öğrenme yaşantılarını oluşturacak dış koşulların sağlanmasıdır (Erden, 2011: 20). Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde belirli kriterlerin olması ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekmektedir (Demirel, 2004: 135). Dolayısıyla, öğretme-öğrenme süreci öğretmenlerin bakış açısından öğretme durumu iken öğrenciler açısından öğrenme durumu olarak nitelendirilebilmektedir. Öğretme-öğrenme süreci öğrenmenin meydana geldiği boyuttur. Bu boyutta öğretmenlerin ne yapması gerektiği, yöntem ve tekniklerden hangisine yer vereceği ve hangi materyallere gereksinim duyduğuna yer verilmektedir (Gültekin, 2017: 21,22).

Öğrencilerin davranışlarında istenilen değişimlerin olması için öğrencilerin uzun zamana ve devamlı, tutarlı ve kaynaşmış öğrenme deneyimlerine maruz kalması gerekmektedir. Bu gereklilik öğrenme deneyimlerinin birtakım ilkelere göre şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Böyle bir işleve sahip öğrenme deneyimi aşağıdaki ilkelere göre olmalıdır (Bilen, 2006: 15):

1. Hedefleri gerçekleştirci olmalı
2. Öğrenciyi geliştirici olmalı
3. Birden fazla hedefe hizmet etmeli ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olmalı
4. Diğer yaşantılarla tutarlı olmalı

Sönmez (1998: 48) ise öğretme-öğrenme sürecini istendik davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2015: 149)'e göre öğretme-öğrenme sürecine; içeriğin hedeflere göre tanzimi, ipuçları, düzeltmeler, pekiştireçler, dönütler, öğrencilerin aktif katılımı,

stratejiler, yöntemler, teknikler, ders materyalleri, zaman kullanımı, sınıf yönetimi, öğrencilere yaklaşım şekli, akıl yürütme süreçleri ve formatif değerlendirme dahildir.

2.1.1.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, programın amaçladığı davranışları bireylerin kazanıp kazanmadığının gözlenerek belirlendiği ögedir. “Programdaki hedeflere ne derecede ulaşıldı?” sorusuna yanıt aranan eğitim programı ögesidir (Görge, 2013: 12). Ölçme ve değerlendirme, uygulanan programın ne kadar, nasıl ve ne düzeyde işe koşulduğu konusunda fikir vermektedir. Aynı zamanda, uygulanmış program üzerinde gerekli iyileştirme ve düzenlemelerin yapılması hususunda sağlam bir dayanak oluşturarak geri bildirimler sayesinde eğitim sürecinin daha etkili ve işlevsel olmasına katkı sağlamaktadır (Oral & Süer, 2017: 510).

Ölçme ve değerlendirme, ilk olarak öğretim amaçlarının kriter olarak belirlendiği ve ardından bu kriterlere dayanarak öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerde istenen özelliklerin ne düzeyde değişip değişmediğini gösteren ögedir. Eğitim programı öğelerinin son basamağı olan ölçme ve değerlendirme, programların verimliliği hakkında tespitte bulunmayı içeren bir süreçtir. Değerlendirme yapılırken amaçların ölçüt seçilmesi, bu ölçütlere göre öğrenenlerin performansları, öğretim faaliyetleri ve program hedeflerine ulaşılma seviyesi göz önüne bulundurulmaktadır (Yelken & Konokman, 2017: 275).

Eğitim programlarında kesinlikle değerlendirme olmalıdır. Çünkü bu süreç etkinliklerin başarılı olma durumu hakkında dönüt işlevi görmesi açısından bir gerekliliktir. Fakat değerlendirmenin şekli programın hedefi ve özelliği itibarıyla farklılık gösterebilmektedir (Küçükahmet, 2014: 23). Bunlar tanıma ve yerleştirmeye, öğrenmeleri izlemeye ve öğrenme düzeyini belirlemeye dönük değerlendirme türleridir (Senemoğlu, 2018: 424). Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirmede iki amaç vardır. Birincisi, öğrencilerin belirli bir kurs, ders veya ünitenin ön koşulu niteliğindeki davranışları sergileme düzeyini; ikincisi ise kursların geliştirmeyi planladığı davranışlardan öğrencilerce sahip olup olunmadığını saptamaktır (Büyükkaragöz, 1997: 51). Öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirme ise öğrencilerin öğrenmede zorlandığı davranışlarda eksikliklerini belirlemek ve daha sonra bu eksiklikleri gidermek için yapılmaktadır (Sönmez, 1985: 323). Öğrenme düzeyini belirlemeye dönük değerlendirme ders veya kursların tümünün veya belli kısımlarının sonunda yapılmaktadır. Bu açıdan öğrenme düzeyini belirlemeye dönük

değerlendirme, öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirmeden daha geniş kapsamlı olmalıdır (Özçelik, 1981: 169).

2.1.1.2. Öğretim Programı

Öğretim programı okulda veya okul dışında öğrencilere verilmesi gereken bir dersin öğretimiyle alakalı bütün faaliyetleri kapsayan yaşantılar sistemidir (Demirel, 2015: 6). Eğitim programına bağlı öğretim programı genel olarak bilgilerin belirli bir şekilde sınıflanmasından meydana gelen, kimi okullarda uygulamaya ve beceriye odaklanan, bilgilerin ve becerilerin eğitim programlarının amaçları kapsamında ve programlara ve planlara uyularak kazandırılmasını amaçlayan program türüdür (Varış, 1988: 18).

Öğretim programı, herhangi bir öğretim kademesindeki muhtelif derslerde ve sınıflarda öğretilecek konuları ve bunların amaçlarını, her sınıf bazında derslerin haftada kaç saat işleneceğini ve öğretim yöntemlerini ve tekniklerini yansıtan bir rehberdir. Öğretim programı sayesinde ilkokul, ortaokul ve lise programları anlaşılır hale gelmektedir. Öğretim programı aynı zamanda “okul programı” olarak da nitelendirilmektedir. Çünkü öğretim programı, ortaokul programı veya ilkokul programı gibi ilgili öğretim kademesiyle adlandırılmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 2).

Öğretim programı ders süresince öğrencilerin ulaşması gereken hedefleri, hedeflerin içerdiği davranışları, davranışları edinme amacıyla planlanacak öğretme-öğrenme sürecini ve davranışların ne düzeyde kazandırıldığını gösterecek sınama durumlarını içeren geliştirilmeye uygun ve birbiriyle etkileşim içindeki öğelerin bütünüdür. Bir öğretim programının başarılı olması daha önceden belirlenmiş istendik davranışları öğrencilere aktarabilme düzeyine bağlı kalmaktadır. Öğretim programının yetersizlik veya başarısızlığı ise ilgili öge veya ögelerde güncelleme faaliyetlerinin gerekliliğine işaret etmektedir (Senemoğlu, 2018: xxx).

2.1.1.3. Ders Programı

Ders programı, bir öğretim programı kapsamında yer alan ve derslere ilişkin öğretim faaliyetlerini sistemli bir şekilde barındıran program türüdür (Küçükahmet, 2014: 9). Ders programında; konunun özel amaçlarını uygulamak amacıyla muayyen bir süre içinde planlanmış ünitelerin, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin, konu bağlamında uygun öğretim ilke ve yöntemlerin kullanılmasının, programdaki içeriğe yardımcı ve içeriği

zenginleştiren ders kitaplarının ve diğer ders materyallerinin geliştirilmesi gereklidir (Varış, 1991: 5).

Bir ders programı, öğretmenlerin konu ve sınıftaki öğrenciler hakkındaki duygularını, tutumlarını ve inançlarını yansıtmaktadır. Ders programı hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir rehber görevi görmektedir. Ders programının yapısı; ders, öğretmen ve öğrenci rolleri, zorunlu ve isteğe bağlı ders materyalleri, ders takvimi, öğrenci performansına ilişkin beklentiler ve davranışlar, ölçme ve değerlendirme süreçlerine rehberlik, öğretme stratejileri hakkında bilgiler gibi unsurları içermektedir (Parkes & Harris, 2002: 59).

Birbirini kapsayan program türleri çoğu zaman birbirleriyle karıştırılan kavramlardır. Eğitim programı eğitim kurumları içindeki ve dışındaki bütün eğitim faaliyetlerini içermektedir. Buna karşılık öğretim programı, eğitim programının kapsamında yer almakta ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili bütün faaliyetleri barındırmaktadır. Ders programı ise öğretim programı kapsamındadır ve derslere ait eğitim faaliyetlerinin planlı olarak düzenlenmesini içermektedir (Kutlu, 2011: 18). Eğitim programı, daha önceden saptanan hedeflere paralel şekilde planlanmış bütün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise herhangi bir eğitim kademesinde farklı sınıflarda ve derslerde üzerinde durulması gereken konularla ilgili bütün öğretim faaliyetlerini içermektedir. Eğitim programından ve öğretim programından daha az kapsayıcı olan ders programı ise ders süresince planlanan amaçların öğrencilere nasıl iletileceğini yansıtan bütün etkinliklerin yer aldığı bir tasarıdır (Demirel, 2004: 7).

Sahip oldukları işlevler açısından öğrencilerin eğitimine önemli katkı sağlayan beş eşzamanlı program olarak adlandırılan resmi program, işevuruk program, öğretisiz program, destekleyici program ve örtük program Posner (2004: 12-14) tarafından ele alınmıştır. Bu programların işlevleri aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.4. Resmi Program

Resmi program; kapsam ve sıralama çizelgelerini, ders programlarını, öğretim programı kılavuzlarını, ders ana hatlarını, standartları ve hedef listelerini detaylı içeren yazılı programdır. Resmi programın amacı, öğretmenlere dersleri planlamak ve öğrencileri değerlendirmek için bir temel oluşturmak ve yöneticilere öğretmenleri denetlemek ve onları uygulamalarından ve uygulama sonuçlarından sorumlu tutmak için bir temellendirme yapmaktır (Posner, 2004: 12). Türkiye’de MEB tarafından bütün eğitim basamaklarına göre

hazırlanan programlar birer resmi programdır ve bu yönüyle de resmi programlar uygulanması zorunlu olmak gibi bir özellik taşımaktadırlar (MEB, 2023: 3).

2.1.1.5. İşevuruk Program

İşevuruk program, öğretmen tarafından gerçekte ne öğretildiğinden, bunun öneminin öğrenciye nasıl aktarıldığından ve öğrencilerin öğretilenlerin önemli olduğunu nasıl bildiklerinden oluşmaktadır. İşevuruk program, öğretmenlerin programları kendilerine ait tutumlar, inançlar ve bilgiler ışığında yorumlama eğiliminde olmaları sebebiyle resmi programdan kesin olarak ayrılabilir. İşevuruk programın iki yönü bulunmaktadır. Birincisi, öğretmenler tarafından farklı konulara ve öğrenme türlerine ayrılan zamanla sunulan içeriktir. İkincisi ise öğrencilerin önemli olarak görülen fiilen sorumlu tutulduğu öğrenme çıktıları veya standartlardır ve bunlar uygulanıp test edilen programla belirtilmektedir. Hem öğretilen hem de test edilen program, resmi programla tutarlı olup olmadığına bakılmaksızın işevuruk programın unsurları olarak görülmektedir (Posner, 2004: 13).

2.1.1.6. Öğretisiz Program

Öğretisiz program resmi ya da işevuruk programların kapsamadığı ve bu programlarda öğretilmeyen konuları ve öğretilmeme sebeplerini kapsayan programdır (Gültekin, 2017: 19). Okullarda sadece resmi ve örtük programlar değil aynı zamanda ne öğretilmediğinin de dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü okullarda öğretilenler kadar öğretilmeyenler de önemli olabilmektedir. Öğretisiz programın belirlenmesinde dikkate alınabilecek iki ana boyut vardır. Biri, okulların vurguladığı ve ihmal ettiği entelektüel süreçlerdir. Diğeri ise okul programlarında var olan ve olmayan içerik veya konu alanlarıdır (Eisner, 1979: 83).

2.1.1.7. Destekleyici Program

Destekleyici program, okuldaki dersler haricindeki bütün planlanmış tecrübeleri kapsamaktadır. Gönüllülük esasına bağlı olması ve öğrencilerin ilgilerine ve isteklerine göre duyarlı olmasından ötürü resmi programla çelişki içinde bulunmaktadır. Bir örtük program olarak kabul edilmemekte ve okul içindeki deneyimlerin açıkça kabul görmüş bir boyutunu oluşturmaktadır. Her ne kadar resmi programdan daha az önemi varmış gibi görünse de pek çok yönden daha fazla önem arz etmektedir (Posner, 2004: 13). Öğrencilerin iş birliği,

dayanışma, karşılıklı saygı gibi özellikleri ve resmi programın dışında fakat planlı olarak yapılan spor, sanat, kültür faaliyetleriyle davranış değiştirebilmeleri destekleyici program kapsamındadır (Görgen, 2013: 15).

2.1.1.8. Örtük Program

Örtük program resmi programlarda açıkça yansıtılmamaktadır ve öğrencilerin hayatlarını etkisi altına almakta ve insanların yaşadığı toplumdaki normları ve değerleri içermektedir (Gültekin, 2020: 19). Örtük program resmi programda yazılı ve açık bir şekilde belirtilmemiş fakat öğrencilerin davranışlarını değiştirme potansiyeline sahip uyarıcıları içermektedir. Ayrıca, bir eğitim kurumunun açık bir şekilde hedeflemediği ama o kurumun öğrencilerinin sergilediği davranış değişikliğidir. Programın açıkça ifade edilmemiş ve yazılı olmayan informal bölümünü oluşturan örtük program, resmi program dışındaki mesajları, uyarıcıları ve faaliyetleri ve günlük okul hayatındaki sınıf içinde ve dışında bulunan sosyal öğrenmeleri kapsamaktadır (Akpınar, 2013: 9). Portelli (1993: 345) örtük programı dört ana başlık altında göstermektedir:

1. Resmi olmayan beklentiler veya örtük ama beklenen mesajlar
2. Amaçlanmamış öğrenme çıktıları veya mesajları
3. Okul yapısından kaynaklanan örtük mesajlar
4. Öğrenciler tarafından oluşturulan örtük program

Örtük program resmi programda belirlenmiş hedef ve faaliyetlerin dışında eğitim süreci içinde gerçekleşen etkileşim ile öğrencilerin sahip oldukları niteliklerdir. Resmi programa ne kadar uyulursa uyulsun öğrenilenler; okul iklimine, öğretmenlere, öğrenci çevresindeki görüş ve değerlere, okulun yönetim yapısına, okulun fiziksel şartlarına, sınıfların düzenine, okul dışı etkinliklere, kulüplere, derneklere ve toplantılara göre şekillenmektedir (Yüksel, 2002a: 32, 2002b: 362). Bu şekillenme, alınan mesaj niteliği taşıyan öğrenci algılarıdır. Mesajların öğrenciler tarafından yazılı kurallara kıyasla daha çok içselleştirildiği ve mesajlara yönelik değerlerin, alışkanlıkların ve yeteneklerin geliştirildiği gerçeği bulunmaktadır. Çünkü uyulması gereken kurallardan ziyade okulda gözlemlenen davranışlar öğrenciler tarafından daha çok benimsenmektedir (Cemiloğlu, 2006: 260).

Akademik başarı ve başarısızlık temelinde dağıtılıyormuş gibi görünen ödül ve cezaların çoğu, okuldaki düzen, dakiklik ve nazik davranış gibi erdemler (Jackson, 1990: 34,35) ve ayrıca zaman, olanak ve materyaller; öğretmen-öğrenci-yönetici-ebeveyn ilişkileri, alışılmış işlemler, politikalar, toplum ve öğrenciler için yapılan ders dışındaki

etkinlikler (Demirel, 2015: 7) örtük programın içeriğini oluşturmaktadır. Örtük program; değerlerin edinilmesi, sosyalleşme, sınıf yapısının sürdürülmesi gibi okullarda veya okullar aracılığıyla işleyen bir dizi süreçle ilgilidir. Örtük program; öğrenci-öğretmen etkileşimi, sınıf yapısı, sosyal değer sisteminin küçük bir evreni olarak görülen eğitim kurumunun tüm organizasyonel işleyişi de dahil olmak üzere eğitimin herhangi bir bağlamında bulunabilmektedir. Örtük program resmi program düzenlemelerinin tesadüfî ve tamamen amaçlanmamış yan ürünlerini ve eğitimin farklı derecelerdeki gömülü ve gizli yönünü yansıtmaktadır (Vallance, 1983: 10,11).

2.1.1.9. Müfredat

Türkiye’de 1950’li yıllara kadar program geliştirme faaliyetleri uzun süre konular ve dersler listesi hazırlanacak şekilde düzenlenmiştir (Tertemiz, 1997: 199). O dönemlerde “eğitim programı” kavramına karşılık olarak “müfredat programı” kavramı tercih edilmiştir. Müfredat kavramı, eğitim kurumlarında okutulacak derslerin haftalık ders saatlerini ve isimlerini kapsayan listeleri temsil etmektedir (Varış, 1988: 46). Daha çok eski program anlayışını gösteren ve ardı ardına sıralama anlamına gelen müfredat kavramı tek tek birtakım konulardan meydana gelen programı yansıtmaktadır. Müfredatta eğitim ve öğretim için teknikler, metotlar, ilkeler ve amaçlar belirtilmemekte; bunun yerine, öğretmenlerin anlatacağı konular çok ayrıntılı şekilde teker teker sıralanmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 2).

Müfredat kavramı Türkiye’de eğitim alanındaki reform çalışmalarıyla yerini eğitim programı kavramına bırakmıştır (Ertürk, 1972: 95). 1950’den itibaren “Müfredat Programı Modeli” son bulmuştur ve “Eğitim Programı Modeli” uygulanmaya başlanmıştır. Böylelikle programların; (1) günün gerçeklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma, (2) program geliştirilmesine bağlı olarak ders kitaplarının ve kaynak kitapların hazırlanması, (3) program niteliklerine göre öğretmen yetiştirme, (4) programların denenmesi, değerlendirilmesi ve mahalli bazda uygulanması, (5) uygulamadan alınan sonuçlarla programın geliştirilmesi ve ülke çapında yaygınlaştırılması basamaklarından geçmesi esas alınmıştır (Tertemiz, 1997: 199). Günümüzde müfredat programı dahilindeki konular listesi yerine çok titiz ve ayrıntılı çalışmalar sonucunda belirlenmesi gereken amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurlarından oluşan eğitim programları ele alınmaktadır (Küçükahmet, 2000: 8).

2.1.2. Öğretim Programı Farkındalığı

Öğretim programı planlarla başlamakta ve öğretmenlerin, planları öğrencilerle sınıf ortamında uygulamasıyla hedefler gerçeğe dönüşmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin planların neyi gerektirdiğinin ve onları kendi sınıflarında nasıl uygulayabileceklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretim programının uygulanması, planlanan öğretim programının eyleme dökülme süreci olarak değerlendirilebilmektedir. Başka bir deyişle öğretim programının uygulanması yazılı programın sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesidir (Marsh & Willis, 1999: 223).

Bilimsel, teknolojik ve sosyokültürel gelişmelerin eğitim üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu gelişmeler sonucunda eğitim yeniden düzenlenmekte ve eğitim programları güncellenmektedir. Yenilikler sonucunda beliren ihtiyaçlar doğrultusunda uygulanacak programlar geliştirilmektedir. Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin de değişime ve gelişime açık olmaları, kendilerini yenileyebilmeleri ve değişimleri öğretime yansıtabilmeleri gerekmektedir. Bu durum her şeyden önce öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının önemini vurgulamaktadır (Güleş, 2022: 4,5).

Programın başarısı öğretmenlerin o programı anlamalarına, ilkeleri bilmelerine, programın gerçekleşmesine önem vermelerine bağlıdır (Kabaş, 2020: 49). Program geliştirme sürecinde yer alan öğretmenlerin derslerin uygulanmasında program geliştirme sürecinde yer almayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür (Wingerter, 1987: 2). Öğretim programlarını uygulamada öğretmenlerin daha önceden tasarlanmış programı ilkelerine bağlı kalarak uygulama sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluk sadece öğretim programının gereği gibi uygulanması görevi değil aynı zamanda program hakkında yorum yapabilmek için bir dönüt görevi görmektedir. Bir program her ne kadar nitelikli geliştirilmiş olsa da onları sınıf ortamlarında uygulayacak kişiler öğretmenlerdir ve öğretmenlerin program bilgi düzeyi program uygulamalarının kalitesini etkilemektedir (Yıldız, 2019: 5178). Nitelikli bir öğretim programı elbette o programın uygulanmasında önemlidir ama eğitimin ana paydaşlarından biri olan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının yüksek olması da öğretim programının amaçlarına ulaşmasında üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü öğretim programı farkındalığı yüksek olan öğretmenler öğretim programının amaçlarını uygulamada bilinçli davranmaktadırlar (Pektaş & Pesen, 2021b: 218).

Öğretim programlarının uygulanması program geliştirmenin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bir öğretim programı her ne kadar iyi tasarlanmış olsa da öğretim

programının başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenler öğretim programının tüm boyutlarına hakim olmalı ve öğretim programları konusunda iyi yetiştirilmelidirler. Öğretmenler öğretim programı geliştirme ve uygulama sürecine ancak aktif olarak katıldıklarında yeni bir öğretim programı başarılı olabilmektedir (Demirel, 2021: 71). Çünkü öğretmenler öğretim programlarının uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Her ne kadar her bir öğretim programı farklı özellikler gösterse de öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki merkezi rolü değişmemektedir (Klein, 1973: 359-362). Bu çerçevede öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerden beklenen öğretim programlarının farkında olmalarıdır. Bu sayede öğretmenler programların gereği gibi uygulanması için programların barındırdığı felsefeyi benimseyip gerekli çabaları sarf edebilirler (Pektaş & Pesen, 2021a: 118).

Öğretim programı farkındalığı öğretmenlerin programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları konusunda gerekli bilinç düzeyinde olma durumudur (Aygün, 2023: 5). Pektaş ve Pesen (2021a: 124) ise öğretim programı farkındalığını psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

2.1.2.1. Psikomotor Farkındalık

Psikomotor davranışlar; biçim-şekil-renk uyumuyla resim çizmek, trafik kurallarına uyarak bir araç kullanmak, bir yemek tarifine uyarak yemek pişirmek, notalara göre bir enstrüman çalmak gibi zihin ve kas iş birliği gerektiren ve içinde fiziksel davranışların ağırlıkta olduğu amaçları ve faaliyetleri ifade etmektedir (Yeşilyurt, 2021: 7). Psikomotor alanda bulunan hedef davranışlar bilginin ortaya çıkardığı fiziksel bileşenleri kapsamakta ve davranışı sergileme sürecindeki hız, hassasiyet, perspektif ve davranışı uygularken kullanılan teknikleri içeren hareketler sergilemeyi gerektirmektedir (Efendioğlu, 2020: 189). Psikomotor farkındalık ise bilişsel ve duyuşsal farkındalığın bireyi daha somut davranışla doğal ve sosyal çevrenin etkisi ile katılıma yöneltmesi ve eyleme geçirmesidir (Eski, 2010: 7).

2.1.2.2. Bilişsel Farkındalık

Kişinin kendi davranışını etkili bir şekilde yönetmek için devam eden zihinsel faaliyetleri izlemeye kullandığı bir dizi süreç (Rhodes, 2019: 1) anlamını taşıyan bilişsel farkındalık; üstbilis, bilişötesi, bilişüstü, metabiliş ve yürütücü biliş olarak da

adlandırılmaktadır (Akpınar, 2011: 354). Bilişsel farkındalık farklı epistemolojik süreçleri yansıtmak için kullanılan bir kavramdır. Bilişsel farkındalık esasen biliş hakkında biliş anlamını taşımakta ve düşünceler hakkındaki düşünceler, bilgi hakkındaki bilgi ve eylemler hakkındaki yansımalar gibi ikinci dereceden bilişleri ifade etmektedir. Biliş algılamayı, anlamayı, hatırlamayı içerirken bilişsel farkındalık da kişinin kendini algılaması, anlaması, hatırlaması gibi kendi hakkında düşünmesini içermektedir (Papaleontiou-Louca, 2008: 1,2).

Flavell'in bilişsel izleme modeli üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler ve eylemler olmak üzere dört farklı bölümden oluşmaktadır. Üstbilişsel bilgi, bireyin diğer kişilerle ve onların çeşitli bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve deneyimleriyle ilgili olan depolanmış dünya bilgisidir. Üstbilişsel deneyimler, düşünme becerilerine eşlik eden bilişsel veya duyuşsal deneyimleri içermektedir. Hedefler, bilişsel bir girişimin amaçlarını ifade etmektedir. Eylemler ise hedeflere ulaşmak için kullanılan zihinsel süreçleri veya diğer davranışları göstermektedir (Flavell, 1979: 906,907). Bilişsel farkındalık aşağıdaki bilgi ve becerileri içermektedir (Ormrod, 2012: 353,354):

- Kişinin kendi öğrenme ve hafıza yeteneklerinin ne olduğunun ve öğrenme görevlerinin hangisini gerçekten başarabileceğinin farkında olması,
- Öğrenirken stratejilerin etkililiği veya etkisizliği hakkında bilgili olmak,
- Yeni bir öğrenme görevine uygulanabilir bir yaklaşım planlamak,
- Öğrenme stratejilerini koşullara uyarlamak,
- Kişinin mevcut bilgi durumunu izleme,
- Önceden saklanan bilgilerin alınması için etkili stratejiler bilmek.

Bilişsel farkındalığa sahip kişiler yaşam içinde deneyimledikleri sorunların çözülmesinde aktiftirler ve sorunlara çözüm bulmak amacıyla hipotezler oluşturmada, araştırmalar yapmada ve elde ettikleri hipotezleri denemede sorumluluk sahibidirler (Demir & Doğanay, 2009: 614,615). Wang, Heartel ve Walberg (1993: 75,76) bilişsel süreçlerin ve bilişsel farkındalığın öğrenme üzerinde etkileri olduğunu belirtmiştir. Planlama yapılması, girişimde bulunulan eylemlerin etkinliğinin ve eylemlerin sonuçlarının izlenmesi, öğrenme stratejilerinin test edilmesi ve bu stratejilerin gözden geçirilip değerlendirilmesi öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır.

Bilişsel farkındalık bilişin sistematikleşmiş şeklini yansıtmaktadır. Bilişsel farkındalık, konuya dikkatini verme, kendini işe adanmışlık, yapılan işlere karşı oluşturulan tutum, gerçekleştirilecek eylemleri zihinde önceden planlama, bir planın nasıl işlediği

konusunda değerlendirme yapma ve bir planın işlemeyen yönlerini yeniden düzenlemeyi kapsamaktadır. Bilişsel beceriler ve yeterlikler bilişsel süreçlere temel oluşturmakta ve düşünmenin her boyutunda kişinin o boyutun durumuna göre zihinsel bir süreç yaşamasını sağlayan bir bilişsel dil görevi üstlenmektedir. Bu çerçevede, bilişsel farkındalık sadece düşünmeye temel oluşturmamakta aynı zamanda zihinsel becerilerin hepsini kapsamaktadır (Gelen, 2003: 24).

2.1.2.3. Duyuşsal Farkındalık

Duyuşsal farkındalık, bireylerin öğrendikleri zaman nasıl duyumsadıklarının ve ne hissettiklerinin farkında olmalarını göstermektedir. Bilişsel farkındalık ne öğrenildiğinin farkında olunması iken duyuşsal farkındalık ise hissel açıdan nasıl öğrenildiğinin farkında olunması durumudur. Duyuşsal farkındalığın temelini insanların öğrendikleri süreçte hangi duyguları barındırdıkları, öğrendikleri bilgilere karşı sahip oldukları davranış, dikkat, merak düzeyleri, tutum ve algılama gibi unsurlar oluşturmaktadır. Duyuşsal farkındalık kavramı öğrenme süreci öncesinde, öğrenme süreci içinde ve öğrenme süreci sonunda kişinin kendisinin ve çevresindekilerin nasıl hissettiğiyle ilgilidir (Duman & Yakar, 2017: 200). Duyuşsal farkındalık iç yaşantıları ve duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtmaktadır. Bireyin iç yaşantısından kaynaklanarak başkalarına ve sosyal çevreye yönelik farkındalık oluşturmaktadır (Yakar, 2012: 7,8).

2.1.3. Öğretim Programına Bağlılık

Eğitim alanındaki yenilikler öğretmenlerin sürekli değişen hayat koşullarının gerisinde kalmamaları için öğretmenlik mesleğini yerine getirebilecekleri özellikler ile donatılıp yeniliklere ayak uyduracak seviyede bulunmalarını gerektirmektedir (Buldu, 2014: 117). Bu bağlamda, insanları yetiştirmenin hangi boyutu olursa olsun, yetiştirme eyleminin planlı ve programlı yapılması gerekmektedir. Çağdaş eğitim yine ancak çağdaş ölçütlere göre tasarlanıp geliştirilmiş programlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. Programların uygulanmasındaki en önemli konumda yer alan öğretmenlerin uygulanması gereken programları ilkelerine uygun bir şekilde eyleme dökme sorumlulukları bulunmaktadır (Taşdemir, 2006: 288).

Öğretmenlerin öğretim programlarını öğretim programlarının nasıl yürürlüğe konması gerektiği doğrultusunda ne ölçüde hayata geçirdiğinin incelenmesi hem programların değerlendirmesi hem de öğrencilerin ne öğrendiklerinin değerlendirilmesi

açısından önem taşımaktadır. Aynı öğretim programı sunulduğunda bile öğretmenlerin kendilerine özgü öğretme stilleri ve erişmiş olduğu kaynaklar gibi pek çok ölçüt onların öğretim programlarını uygulama şeklini oldukça etkilemektedir. (Songer & Gotwals, 2005: 4). Öğretim programları uygulanırken oluşan farkı belirlemek amacıyla öğretim programına bağlılık önem arz etmektedir (Uludağ-Çınar, 2023: 15).

Öğretim programlarını uygulamada rol alan öğretmenlerin programlarla olan dinamik bağıny ortaya koymak gereklidir. İyi tasarlanmış bir öğretim programı öğretmenler tarafından ne kadar çok benimsenirse o programın bağlılıkla uygulanması o kadar gerçekçi olmaktadır. Bu sayede öğretim programlarının değerlendirilip geliştirilmesinde nitelikli sonuçlar alınabilmektedir. Öğretim programlarının tasarlanmış şekli ile uygulanması arasındaki denklik öğretim programına bağlılığı işaret etmektedir (Gürbüz, 2021: 18). Öğretim programına bağlılık kavramı; “bir program modelinin standartlarına bağlılık” (Bond, Becker, Drake & Vogler, 1997: 267), “programların planlandığı gibi uygulanma derecesi” (Dane & Schneider, 1998: 23), “öğretmenlerin ve diğer program sağlayıcıların programları program geliştiricilerin amaçladığı şekilde uygulama derecesi” (Dusenbury ve diğ., 2003: 240), “planlanan program ile sunulan program arasındaki yakınlık” (Summerfelt, 2003: 56), “öğretimin planlandığı gibi uygulanma derecesi” (Gresham, Gansle, Noell, Cohen & Rosenblum, 1993: 254), “bir programın orijinal olarak geliştirilen protokole veya program modeline ne ölçüde uyduğu” (Mowbray, Holter, Teague & Bybee, 2003: 315) ve “bir programı kullanılması gerektiği gibi sadakatle uygulamaya koymak” (Fullan, 2001: 25) olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Öğretim programına bağlılık, uygulanması amaçlanan bir öğretim programının kritik bileşenlerinin, öğretim programı uygulandığında ne ölçüde mevcut olduğudur. Bu kritik bileşenler yapısal ve eğitsel kritik bileşenlerden oluşmaktadır. Yapısal kritik bileşenler, öğretim programının tasarımı ve organizasyonu ile ilgili beklenen unsurları kapsamaktadır. Bunlar, öğretim programının prosedürlere ve örgütsel özelliklerine odaklanarak öğretim programının nasıl uygulanmasının amaçlandığına dair açıklamaları belirten prosedürel unsurlardan ve program tasarımcılarının, öğretim programının uygulanmasında yüksek bağlılık elde etmek için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgilere ilişkin beklentilerini açıklayan eğitici unsurlardan oluşmaktadır. Eğitsel kritik bileşenler ise uygulama sırasında katılımcıların beklenen davranışlarını simgelemektedir. Bunlar, öğretim programını uygularken öğretmenlerin beklentilerini ve etkileşimlerini yansıtan pedagojik

davranışlardan ve öğrencilerin öğretmenler, diğer öğrenciler ve öğretim materyalleri ile etkileşimlerine yönelik beklentileri kapsayan öğrenci davranışlarından oluşmaktadır (Stains & Vickrey, 2017: 2-4).

2.1.3.1. Öğretim Programına Bağlılığın Ortaya Çıkışı

Yeniliğin yayılması teorisinin (diffusion of innovation theory) bileşenlerinden biri olarak görülmesi öğretim programına bağlılığın çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Eğitim, psikoloji ve halk sağlığı da dahil olmak üzere birçok alandaki fikirleri anlamak için kullanılan yenilik teorisinin yayılması, öğretim programına bağlılıkta yeni fikirlerin uygulamaya konulduğu süreci açıklamaktadır. Yeniliğin yayılması teorisinin başlarında, yapılan vurguların çoğu programların sadece benimsenmesi üzerine olmuştur ve 1960'larda ve 1970'lerde Araştırma, Geliştirme ve Yayılma (The Research Development and Diffusion) modeli yetkililer tarafından yaygın olarak kullanılmıştır. Uzay programlarında ve gösterim projelerinde de ayrıntılı değerlendirilen bu modelin temel varsayımı, tüketicilerin değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına değer verecekleri ve bir yeniliği benimseyip benimsememe konusundaki kararlarını değerlendirme çalışmalarına dayandıracakları olmuştur. Tüketiciler bu modelde büyük ölçüde pasif olarak görülmüşlerdir. Oysa ki, programların, program geliştiricilerin amaçladığı gibi tüketiciler tarafından uygulanması beklenmiştir (Rogers, 1995; akt. Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003: 238). Bu modelin varsayımları, programların benimsenip benimsenmeyeceği ve programların ne kadar bağlılıkla aslına uygun olarak uygulanacağı konusunda 1970'lerin ortalarından sonlarına kadar sorgulanmaya başlanmıştır (Dusenbury ve diğ., 2003: 238).

Herhangi bir programa bağlılık ile ilgili soruları gündeme getiren diğer bir çalışma ise yenilik sürecine ve yeniliği etkileyen faktörlere odaklanan ve ajan yetiştirme programlarının altında yatan varsayımları inceleyen Araştırma ve Geliştirme (Research and Development) raporudur. Bu raporda, proje ve kurumlar arasında, programların uygulanma süreçlerini karakterize eden etkileşimler gözlemlenmiştir. Bu etkileşimlerin sonucu göstermiştir ki finansman kuruluşları, yerel yenilikçiler, önerilen bir yeniliğin riskleri ve faydaları, programların değerlendirme alanları ve finansal hususlar gibi etkenler nedeniyle programların istenilen amaç ve kalitede uygulanması pratikte mümkün olmamaktadır (Berman & McLaughlin, 1976: 347-368). Bu teori ve rapor birlikte ele alındığında programların gereği gibi uygulanmasının çok önemli olduğu görülmektedir. Eğitim uygulamalarının neden başarısız olduğunu anlamak başarı oranını artıracak değişikliklere

imkân sağlamaktadır. Gerçekte neyin değiştiğini ölçmek program uygulamalarının başarılı olup olmadığını belirlemenin tek yoludur. Bu unsurlar öğretim programına bağlılık kavramının ortaya çıkışını zorunlu hale getirmiştir (Petruzzelli, 2010: 43).

2.1.3.2. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi

Program uygulamalarında gerçekte herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemek ve değişikliğin neden meydana geldiğini veya gerçekleşmediğini anlamak için öğretim programlarının incelenmesi gerekmektedir. Öğretim programlarının uygulanmasına odaklanmanın öneminin birkaç nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, öğretim programı doğrudan kavramsallaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılmadığı sürece nelerin farklılaştığı ortaya çıkarılamamaktadır. Öğretim programlarını incelemenin önemli olmasının ikinci bir nedeni çok sayıdaki eğitimsel değişikliğin yerleşmemesinin sebeplerini anlamaktır. Bu doğrultuda uygulamanın doğrudan incelenmesi ve değişim yaratmanın en sorunlu yönlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Başka bir neden ise öğretim programlarının incelenmemesinin, öğretim programlarının uygulanmasının göz ardı edilmesine veya benimseme gibi değişim sürecinin diğer yönleriyle karıştırılmasına neden olmasıdır. Son neden ise öğretim programlarının incelenmemesi durumunda öğrenme çıktıları yorumlamanın ve bunları olası belirleyicilerle ilişkilendirmenin zorluğunun ortaya çıkmasıdır (Fullan & Promfret, 1977: 336-340).

Öğretim programlarının uygulanmasına odaklanılması öğretim programına bağlılığı gerektirmektedir. Öğretim programına bağlılık, hem öğretim programı ve çıktılar arasındaki ilişkiyi gösterdiği hem de süreçle alakalı dönüt verdiği için öğretim programının verimliliği hakkında doğru sonuçlara ulaşma olasılığını arttırmaktadır (Bümen, Çakar & Gögebakan-Yıldız, 2014: 206). Güzel-Yüce (2021: 33,34) öğretim programına bağlılığın önemini farklı açılardan şu şekilde vurgulamıştır:

- Öğretmenin programın öğeleri ve öğeler arasındaki ilişkiyi anlama/yorumlama şeklini ortaya koyması dolayısıyla öğretmenin program okuryazarlığının düzeyinin belirlenmesine katkı sağlama
- Öğretim programı öğeleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması
- Programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan hatalar, eksiklikler ve başarısızlıkların belirlenebilmesi yoluyla programı yeniden düzenleme

- Programın süreç temelli olarak değerlendirilmesi ve programın etkinliği hakkında yanlış sonuçlara varılmasını önleme
- Öğretmen tarafından yapılan uyarlamaların öğretim programıyla ilişkili olup olmadığını belirtme
- Öğretim sürecinde ortaya çıkan öğretmenin profesyonelliği, bilinci, inançları, özerkliği ve yaratıcılığı değişkenlerine ilişkin fikir verme
- Yeniliğin neden başarılı ya da başarısız olduğu konusunda fikir vermesinin yanı sıra öğretim programının yenilenmesi ve değişmesi durumunda öğretmen direncinin belirlenmesi
- Katılımcı konumundaki öğrenenlerin kültürel ve bireysel farklılıklarının programla nasıl bütünleştirildiğine dair veri sağlama
- Program geliştirme ekibinin program hedefleriyle, uygulayıcıların sınıf etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma
- Okula dayalı program geliştirme yaklaşımlarını destekleme

Orwin (2000: 309,310)'e göre öğretim programlarına müdahalelerin nasıl işlediğini anlamak, öğretim programlarını iyileştirmenin yollarını bulmak ve öğretim programlarını gelecekte daha iyi uygulamak amacıyla engellerin nasıl aşılabileceğini öğrenmek için öğretim programını değerlendirme ve program uygulama analizleri önem teşkil etmektedir. Herhangi bir programın değerlendirilmesinde ve analizinde, yalnızca öğretim programına müdahalenin işe yarayıp yaramadığını değil aynı zamanda yapılan müdahalenin öğretim programını test etmek için yeterli olup olmadığını da incelemek gereklidir. Zayıf bir programın uygulanmasına zayıf bir süreç değerlendirmesi eşlik ettiğinde sorun daha da artmaktadır. Bununla birlikte program istenmeyen sonuçlar verdiğinde olumsuz bulguların programın kötü uygulanmasından mı, değerlendirmenin kötü yapılmasından mı veya zayıf program tasarısından mı kaynaklandığını belirlemek zor olmaktadır. Bu temel ayrımlar olmadan değerlendirmelerden çıkarılabilecek çok az yarar bulunmaktadır. Bu nedenle, alanı ileriye taşımak için öncelikle öğretim programına bağlılığı ve ardından öğretim programını değerlendirmek gerekmektedir.

Programların uygulanma kalitesinin nasıl geliştirilebileceğinin anlaşılmasına yardımcı olduğundan öğretim programına bağlılık farklı nedenlerden ötürü incelenmelidir. Öğretim programına bağlılığın incelenmenin ilk nedeni genellikle yeniliklerin neden başarılı ve başarısız olduğunu açıklamaya imkân vermesidir. Öğretim programına yapılan

müdahaleler, yenilikler ve değişimler doza veya kaliteye bağlı olarak başarı ve başarısızlık durumlarına göre önemli bilgiler vermektedir. İkincisi, öğretim programını uygulamanın uygunluğunun değerlendirilmesi, araştırmacıların bir programda nelerin değiştiğini ve değişikliklerin sonuçları nasıl etkilediğini belirlemesine olanak tanımaktadır. Öğretim programına bağlılığın yalnızca birincil davranışsal sonuçları değil aynı zamanda tutum ve inançlardaki değişiklikler gibi aracı değişkenlerin sonuçlarını da etkilediği sıklıkla gözlemlenebilmektedir. Bu açıdan öğretim programına bağlılık programa müdahalelerdeki iyileştirmelere rehberlik etmektedir. Bir sonraki neden ise öğretim programına bağlılığın bir programa müdahalenin yapılabilirliği hakkında bilgiler ortaya koymasıdır. Programı uygulamada bağlılığı sağlamak zor ise o programın uygulanabilirliği düşük olmaktadır. Yüksek doğrulukla uygulanan ancak istenen etkiyi üretemeyen programların yeniden tasarlanması gerekebilmektedir (Dusenbury ve diğ., 2003: 239). Son olarak, programın hedeflerle tutarsızlığı ve değerlendirme sonuçlarının yararlı olmaması gibi nedenlerden dolayı istenilmeyen koşullar altında programın uygulanıp uygulanmadığının veya ne ölçüde uygulandığının değerlendirilmesi oldukça sorunlu olabilmektedir (Dobson & Cook, 1981: 270).

2.1.3.3. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi

Öğretim programlarının etkililiğini görmek ve onları geliştirmek için öğretim programına yapılan müdahalelerin nasıl tanımlandığını, kavramsallaştırıldığını ve ölçüldüğünü açıklamak gerekmektedir. Öğretim programını uygulamadaki değişikliğin derecesini ve bunun sonuçları nasıl etkileyebileceğini veya hafifletebileceğini açıklamak için öğretim programına bağlılığın ölçülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu, öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde programa müdahalenin programın sahip olduğu teorinin kritik özelliklerini tespit etmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu tür ölçümler aynı zamanda, programa müdahalenin zaman içinde birden çok grup arasında tutarlı bir şekilde nasıl sürdürüldüğünü göstermeli veya uygulamada değişikliğin meydana gelebileceği parametreleri açıklamalıdır. Bu nedenle, öğretim programına bağlılığın ölçülmesi, yalnızca programa müdahalenin yeterince uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için değil aynı zamanda gruplar arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemek için büyük öneme sahiptir (U.S. Department of Education, 2006; akt. O'Donnell, 2008: 54).

Blakely ve diğerleri (1987: 258) öğretim programına bağlılık konusunda orijinal bir program modeline bağlılık derecesini ölçmek için bir metodolojinin geliştirilmesinin

öneminden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda Brekke ve Wolkon (1988: 426,427) programa bağlılığın daha yoğun ölçülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü programları takip edip incelemenin önemi kullanılan ölçümlerin ve önlemlerin uygulanabilirliğine dayanmaktadır. Bir programın bağlılığını ölçmeden o programı geliştirmenin doğasına veya programın amaçlandığı gibi uygulandığına dair hiçbir kanıt olamaz. Ayrıca Waltz, Addis, Koerner ve Jacobson (1993: 624) öğretim programına bağlılıkta mevcut ölçümlerin sınırlılığını kabul edilmiş ve standartlaştırılmış bir metodoloji sağlamada başarısız olmalarına bağlamaktadır. Bu eleştirilere çözüm olarak Basch (1984: 57) öğretim programının sınıflarda uygulanması ve yaygınlaştırılması için amaçlı çabalara ve geçerli ölçümlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Dusenbury ve diğerleri (2003: 240) geliştirilen ölçümlerin genellikle değerlendirilmekte olan programa veya politikaya özgü olduğunu ifade etmektedir. Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinin zorluğu sadece ölçülecek kavramları tanımlamayı değil aynı zamanda yaklaşımlarında belirgin şekilde farklılık gösteren müdahalelerin doğruluğunu değerlendirmek için kullanılabilecek ölçümleri geliştirmeyi de içermektedir.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi; amaç, örnek, zamanlama ve hedef kitleden oluşan dört boyutlu bir küp olarak kavramsallaştırılabilir. Çünkü öğretim programına bağlılığın pratik uygulamaları; çeşitli amaçları, örnekleri, zaman içindeki noktaları ve hedef kitleleri içerebilmektedir. Amaca ilişkin olarak, standartları iletmek, zaman içindeki gelişimi takip etmek, aykırı değerleri belirlemek, programları normlarla karşılaştırmak veya program uyumu ile sonuç arasındaki ilişkiyi belgelemek için öğretim programına bağlılığın ölçülmesi kullanılabilmektedir. Örnek boyutunda ise öğretim programına bağlılığın ölçülmesi tek bir programla veya bir program örneğiyle uygulanabilmektedir fakat dahil edilen programların sayısı öğretim programına bağlılığı değerlendirmenin başarısını ve verimliliğini etkilemektedir. Zamanlamada; öğretim programına bağlılığın ölçülmesi, geliştirilmiş programların hangilerinin kullanılabileceğinin kararlaştırılmasından önce, yeni programların oluşturulmasının ilk basamaklarında ya da programların uygulanmasının ardından gelen herhangi bir dönemde sağlanabilir. Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi bir kez veya birden çok zaman noktasında gerçekleştirilebilir. Hedef kitle ile ilgili olarak finansman kuruluşları, program yöneticileri ve diğer program personeli gibi birçok paydaş grubu, program kalitesine ulaşmak amacıyla standartları korumakla ilgilenmektedir (Bond, Evans, Salyers, Williams & Kim, 2000: 82,83).

Herhangi bir programın düzenlenmesinde öğretim programına bağlılığın ölçülmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretim programı hakkındaki bilgilerin doğru tespit edilememesi herhangi bir program değerlendirmesinden çıkarılabilecek sonuçları ciddi şekilde sınırlayabilmektedir (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith & Prinz, 2001: 39). Genel olarak, öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde beş bileşen yer almaktadır. Bunlar; bağlılık, maruz kalma, programın uygulanmasının kalitesi, katılımcıların duyarlılığı ve program farklılıklarıdır. Bu bileşenlerin işlevi şu şekildedir (Dane & Schneider, 1998: 45):

1.Bağlılık: Resmen uygulanması istenen öğretim programının bileşenlerinin ne ölçüde sunulduğudur.

2.Maruz kalma: Öğretim programındaki uygulamaların sayısı, uzunluğu ve sıklığıdır.

3.Programın uygulanmasının kalitesi: Program uygulayıcısının tutumu ve coşkusu gibi tanımlanmış içeriği dolaylı bir şekilde etkileyen niteliksel özelliklerin bir ölçüsüdür.

4.Katılımcıların duyarlılığı: Katılım düzeyleri ve coşku gibi göstergeleri içerebilen öğretim programı uygulamalarına yönelik öğrencilerin tepkilerinin ölçüsüdür.

5.Program farklılıkları: Öğretim programına düzeltici müdahalelerin yayılmasına karşı koruma sağlamak için gerçekleştirilen bir manipülasyon kontrolüdür.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi için bu beş bileşenin tümünü değerlendirmeye katmak gerekli değildir. Öğretim programına bağlılıkta araştırmanın amacına göre bu bileşenlerden birinden veya birkaçından bir ölçme çerçevesi yapılabilir (Azano ve diğ., 2011: 696). Benzer şekilde, öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde tüm uygunluk kriterleri aynı güvenilirlik, yapılabilirlik veya maliyetle ölçülebilir değildir. Çoğu zaman ölçülebilirlik ayrımı, yapı ve süreç kriterleri arasında yapılmaktadır. Yapı kriteri ve süreç kriteri öğretim programına bağlılık kriterlerinin nasıl belirlendiğiyle ilgili önemli bir yer tutmaktadır. Çoğu yaklaşım, barındırdığı kriterlerin en kritik program bileşenlerini yansıtacak şekilde seçildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, kriterler bileşenlerle iç içe olduğundan uygulanabilir bir öğretim programına bağlılık aracı bunları kapsamlı bir şekilde ölçülebilir. Birçok durumda, öğretim programına bağlılığı ölçmenin bileşenleri, aslında, bir öğretim programının tasarımının ve uygulanmasının göstergeleri olarak hizmet etmektedir (Mowbray ve diğ., 2003: 329).

2.1.3.4. Öğretim Programına Bağlılığın Temel Unsurları

Öğretim programına bağlılığın temel unsurlarını; öğretmen yetiştirme, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve kurumsal özellikler oluşturmaktadır. Bu unsurlara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.4.1. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirmede program yetkinliği öğretmenlere, uygulanacak programları görev yerlerinde verimli bir şekilde uygulayabilmelerini sağlamaktadır (Payton ve diğ., 2000: 181). Öğretmenler; programları gözden geçirmenin arkasındaki teorileri, programları değerlendirme çalışmalarını, sınıf yönetimi konularını, belirli bir öğretim programının kullanılmasına yönelik yönergeler gibi öğretmen eğitiminde ele alınması gereken en kritik içerik alanlarını kapsayan eğitim veya destek aldıklarında programların öğretmenler tarafından uygulanması daha başarılı olmaktadır (Dusenbury & Falcao, 1995: 421).

Öğretmen eğitimi, öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin etkin olmasıyla yakından ilişkilidir (Smylie, 1988: 23). Öğretim programına bağlılığı artırmak için öğretmenlerin uygun şekilde eğitilmesi ve öğretmenlerin öğretim programını kullanmadan önce herhangi bir uygulama planını tamamlaması önemli görülmektedir. Ayrıca, mümkün olduğunda yeni bir öğretim programını uygulama sürecine öğretmenleri dahil etmek de faydalı olabilmektedir (Parcel ve diğ., 1991: 35). Öğretmenler tasarlanmış etkinlikler ve öğretmen eğitimi sayesinde öğretim programı bileşenlerine daha fazla uyum sağlamaktadırlar (Perry, Murray & Griffin, 1990: 501).

2.1.3.4.2. Program Özellikleri

Öğretim programına bağlılığı etkileme potansiyeline sahip bir programın yapısını ve işleyişini tanımlayan birtakım program özellikleri bulunmaktadır (Dusenbury ve diğ., 2003: 250). Bir programın özellikleri, o programın uygulandığı koşullarda başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını etkilemektedir. Bu özelliklerin başında programa müdahalede program çıktılarını manipüle eden ve yeni bir bağlama uyacak şekilde değişmeye en az yatkın olan teknoloji ve içerik gelmektedir. Bu özelliklerde programın içeriği veya türü değiştirildiğinde yine de programın orijinal amacına uyması mümkün olabilmektedir. İkinci özellik programa müdahalenin karmaşıklığıdır. Bir programa müdahalenin karmaşıklığı, esas olarak programda yer alan boyutların veya adımların sayısı ile ilgilidir. Bir program, koordinasyon gerektiren büyük yapı olduğu için veya barındırdığı özellikler zor olduğu için

karmaşık olabilmektedir. Üçüncü özellik ise programdaki belirsizliktir. Programın gereği gibi uygulanmasını zorlaştıran farklı belirsizlikler bulunmaktadır. Tanımlayıcı belirsizlik, bir program iyi belgelenmediğinde ortaya çıkmaktadır. Model belirsizliği ise program ilk defa uygulandığında etkili olmasına rağmen nasıl işlediği belli olmadığı durumlarda meydana gelmektedir. Zamansal belirsizlik, bir olayın gerçekleşeceği bilindiği halde ne zaman gerçekleşeceğinden emin olunmadığında kendini göstermektedir. Dördüncü özellik programın yoğunluğudur. Programın gerçekçi olmayan yoğunluğu programın nasıl uygulanacağını etkilemektedir. Son özellik ise maddi olanaklardır. Bir programın etkili olmasını finansman sağlayan kurum ve sponsorlar belirleyebilmektedir (Bauman, Stein & Ireys, 1991: 625-627).

2.1.3.4.3. Öğretmen Özellikleri

Öğretmenleri programın merkezine almadan program uygulamalarında bir amaç oluşturulamaz. Dolayısıyla program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin bu kadar sıklıkla merkezi bir ilgi konusu olması kaçınılmazdır (Evans, 1957: 290). Öğretmen özelliklerinin bir programın benimsenip benimsenmediği veya sürdürülüp sürdürülmediği üzerinde etkileri vardır (Dusenbery ve diğ., 2003: 250). Öğrencilere destek eğitimi programlarındaki öğretmenlerin tutumları, öğretmenlerin programı kullanma kararları üzerinde etkili olmaktadır (Gingiss, Gottlieb & Brink, 1994: 170). Rohrbach, Graham ve Hansen (1993: 237) daha az deneyimli fakat daha çok öz yeterliliğe, coşkuya, öğretim hazırlığına ve öğretim yöntemleri bilgisine sahip öğretmenlerin programa uymaya daha eğilimli olduğunu belirtmektedir. Sobol ve diğerleri (1989: 64) ise daha az otoriteye sahip ama daha coşkulu ve daha özgüvenli öğretmenlerin programa bağlı kalan öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Kremer ve Ben-Peretz (1980: 78)'e göre öğretmenlerin tecrübesi, programa bağlılığın en iyi göstergesidir. Öğretmenler ne kadar kıdemliyse verilen materyallerde değişiklik yapma eğilimleri o kadar az olmaktadır.

2.1.3.4.4. Kurumsal Özellikler

Program hedeflerinin kurumun stratejik hedefleriyle uyumluluğu, kurumsal yapılar ve süreç, teşvik sistemi ve kariyer modelleri, mevcut programın özellikleri ve değerlendirme prosedürleri ve kurum kültürü program uygulamalarının kurumsal özellikleri arasında yer almaktadır (Altrichter, 2005: 45). Bunlara ek olarak okul yöneticilerinin desteği, öğretmenlerin öğrencilerini eğitmek için bir öğretmen olarak yeterlilik duygusu, iletişim

kurma becerileri, okul kültürü, yöneticilerin liderlik, uyum ve desteğinin kalitesi, okul personelinin morali, kurumun problem çözme konusunda aktif bir yaklaşım sergilemesi ve bunu ne ölçüde benimsediği ve kurumun yeni programları benimsemeye hazır olup olmadığı gibi kurumsal özellikler programa bağlılık ile ilişkilidir (Gottfredson, 1984; akt., Dusenbery ve diğ., 2003: 250,251). Bu kurumsal özellikler dikkate alınarak program geliştirme sürecinde yeni programların mevcut çabalara uymasını sağlamak için dikkatli bir program haritası çıkarılması gerekmektedir. Programın odağını değiştirmek veya kurumsal hedefleri değiştirmek olumlu olabilmektedir ama değişiklikler yapılırken kasıtlı bir planlama ve karar alma sürecinin gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir (Wandersman ve diğ., 1998: 11).

2.1.4. Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı

2018 yılında ortaokul İngilizce dersi öğretim programı hem değerler eğitimi hem de temel beceriler pedagojik felsefesi çerçevesinde gözden geçirilip güncellenmiştir. Yeni ortaokul İngilizce dersi öğretim programında ana felsefe olarak dil becerilerini ve yeterliliğini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının (ADOÇEP) ilkeleri benimsenmiştir. Her türlü sınıf içi etkileşimde İngilizce kullanımı deneyimlenmekte ve öğrencilerin iletişimsel yeterliliğini geliştirmek için özgün bir iletişimsel ortamda dil kullanımı vurgulanmaktadır (MEB, 2018: 3).

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının genel amacı Türk vatandaşlarının uluslararası düzeyde etkili iletişim kurma becerisine ve İngilizce yeterliliğine sahip olup günümüz toplumunda ekonomik, politik ve sosyal ilerlemeye ayak uydurmasıdır. Buna göre, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı İngilizcenin fikirleri ve inançları ifade etme, ilişkiler kurma, istekleri ve ihtiyaçları iletme rolünü öğrencilere aşlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2018: 4).

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerden sahip olması beklenen yeterlikler bulunmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinin öğretim programlarında da yer alan ana yeterlikler, ortaokul İngilizce dersi öğretim programında üç temel ve bunlara bağlı sekiz alt yeterlikten oluşmaktadır. Geleneksel becerileri, yabancı dilde ve ana dilde iletişim meydana getirmektedir. Matematik ve fen bilimlerinde ve okuryazarlıkta temel beceriler, dijital beceriler kapsamında yer almaktadır. Yatay beceriler ise öğrenmeyi öğrenmeden, sosyal ve sivil sorumluluktan, kültürel farkındalık ve yaratıcılıktan ve girişimcilikten meydana gelmektedir (MEB, 2018: 5).

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı bir önceki öğretim programından farklı olarak değerler eğitimi de içermektedir. Yeni öğretim programında temalara ve konulara dahil edilen fedakârlık, adalet, sabır, sevgi, öz kontrol, vatanseverlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve dostluk on temel değeri oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden öğretim sürecinde kullanılacak karakterlerin, metinlerin, görsellerin seçiminde eğitim sisteminin etik ve değerlerine uygun olarak öğrencilerin yaşlarını, psikolojik ve sosyolojik seviyelerini dikkate almaları beklenmektedir (MEB, 2018: 6).

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının teorik çerçevesi öncelikle farklı değerlendirme şekillerinin yer aldığı ADOÇEP'e dayanmaktadır. Ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme; dört dil becerisini ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirmesini kapsamak, öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özelliklerine göre farklılık göstermek, öğretim programında tasvir edilen öğrenme ve öğretme yöntemleriyle tutarlı olmak, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmak, öz değerlendirmeyi, yansımayı ve geri bildirimi içermek, öğrencilerin zayıf ve güçlü özelliklerini belirlemek ve öğrencilerin üzerinde çalışılması gereken bölümleri hedeflemelerine rehberlik etmek zorundadır (MEB, 2018: 6-8).

Yapısal olarak ortaokul İngilizce dersi öğretim programı tek bir öğretim metodolojisi benimsememektedir. Bunun yerine öğrencilerin İngilizceyi kendinden emin ve yetkin bir şekilde kullanmaları amacıyla ADOÇEP'in öz değerlendirme, kültürel çeşitliliğin dikkate alınması ve öğrenen özerkliğinden oluşan üç tanımlayıcısı göz önünde bulundurularak eğitimdeki güncel araştırmalara ve ulusal sınırları aşan öğretim kalitesine dayanan eylem odaklı bir bakış açısı ortaya konulmuştur. Geliştirilmesi beklenen becerilerin odağı okuma ve yazmadan daha çok dinleme ve konuşma üzerine olmuştur. ADOÇEP çerçevesinde öğrenciler ortaokul eğitimlerinin ilk iki yılında A1 düzeyine ve son iki yılında ise A2 düzeyine erişebilmektedir (MEB, 2018: 8-11).

2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim programı farkındalığı ve öğretim programına bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.2.1. Öğretim Programı Farkındalığı ile İlgili Araştırmalar

Erman (2016) betimsel tarama yaparak yürüttüğü yüksek lisans tezinde öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına ilişkin farkındalıklarını ve öğretim

programlarından yararlanma durumlarını araştırmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme ve öğretim programlarından yararlanma düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin öğretim programlarından yararlanma şekillerinin cinsiyete ve eğitim kademesine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Türkoğlu (2016) nitel yöntemle ilerlettiği doktora tezinde ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tezin sonucunda öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin düşük olduğu, programın uygulandığı şekliyle gerçek amacı arasında farklılıklar olduğu ve öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlardan daha çok öğretmen merkezli yaklaşımları dikkate aldığı görülmüştür.

Sayın (2019) betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemini temel alarak yazdığı yüksek lisans tezinde ortaokul matematik öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretim programına ilişkin farkındalıklarını incelemiştir. Öğretmenler öğretim programının ne olduğunu açıklayamamıştır ve öğretim programına nasıl ulaşacaklarını bilmediklerini belirtmiştir. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programının içeriği ve öğretim programlarındaki değişiklikler gibi öğretim programları hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmadıkları ama bu faaliyetlere katılmak için istekli oldukları tespit edilmiştir.

Pektaş (2021) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülen yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklar açısından ele almıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Buna ek olarak eğitim fakültelerinde lisans eğitimini bitirmiş öğretmenlerin diğer fakültelerde lisans eğitimini bitirmiş öğretmenlere göre ve özel okullarda görevini sürdüren öğretmenlerin devlet okullarında görevini sürdüren öğretmenlere göre öğretim programı farkındalık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Aygün (2023) nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullandığı yüksek lisans tezinde ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlama farkındalıklarını değerlendirmiştir. Araştırmacı, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, öğrenim durumu, branş, kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından öğretim programı farkındalıklarının değişiklik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Karaca (2023) tekil ve ilişkisel yöntemle ele aldığı yüksek lisans tezinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğrenen becerilerini incelemiştir. Bu değişkenler arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keçeli (2024) ilişkisel tarama modeliyle yürüttüğü yüksek lisans tezinde ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarını ve öğretim programına yönelik değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda değişkenler arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim programı farkındalığı öğretmenlerin öğretim programlarını uygulayabilmelerinin ilk adımı olması sebebiyle programlarla ilgili araştırmalara öncülük ettiği söylenebilir. Öğretim programı farkındalığıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde rastlanılan araştırmaların sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Öğretim programı farkındalığıyla ilgili yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak nicel olmakla birlikte nitel ve karma yöntemle ele alınan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretim programı farkındalığı ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının bu durumun üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

2.2.2. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Kimpston (1985) nicel yöntemle yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca programa bağlılık düzeyinde daha yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin programın önemine ve programı uygulama görevlerine ilişkin inançlarının daha çok dikkat çektiği açıklanmıştır.

O'Donnell (2007) yarı-deneysel desenle ele aldığı doktora tezinde 6. sınıf kademesindeki fen sınıflarında bir ortaokul öğretim programında reform temelli öğretim stratejilerinin uygulanmasındaki bağlılığı incelemiştir. Tezin sonucunda öğretmenlerin öğretim stratejilerine yüksek düzeyde bağlı kalmaları durumunda öğrencilerin başarılarının arttığı görülmüştür.

Pence, Justice ve Wiggins (2008) tarafından yürütülen nitel araştırmada okul öncesi öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin dil açısından zengin bir öğretim programına bağlılığı ele alınmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretim kademesinde

görev yapan öğretmenlerin etkinlik bağlamlarına, öğretim süreçlerinden daha kolay bağlılık gösterdikleri ve dil odaklı öğretim süreçlerini düşük seviyede yürüttükleri ortaya çıkmıştır.

Vartuli ve Rohs (2009) nitel araştırma yöntemiyle ele aldıkları araştırmalarında katılımcı olarak öğretmenlerin, eğitim koordinatörlerinin ve dış uzmanların programa bağlılıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Programa bağlılıkta öğretmenlerin ve dış uzmanların puanları ile eğitim koordinatörlerinin ve dış uzmanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna karşın eğitim koordinatörlerinin ve öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dış uzmanların programa bağlılık puanları, öğretmenlerin ve eğitim koordinatörlerinin programa bağlılık puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

Akbari ve Moradkhani (2010) nicel yöntemle ele aldıkları araştırmalarında İngilizce öğretmenleri arasında deneyim ve akademik derece ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmanın sonucu göstermiştir ki deneyimli öğretmenler yeni meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha yüksek küresel yeterlilik, öğrenci katılımı için yeterlilik, sınıf yönetimi için yeterlilik ve öğretim stratejileri için yeterlilik düzeylerine sahiptir. Buna ek olarak İngilizceyle ilgili akademik dereceye sahip olan öğretmenlerin sadece öğrenci katılımı alt bileşeninde önemli ölçüde daha yüksek düzeyde etkililiğe sahip oldukları belirtilmiştir.

Burke, Oats, Ringle, Fichtner ve DelGaudio (2011) yarı-deneyisel desenle yürüttükleri araştırmalarında bir ilkokul programının rutin kullanımını ve programın ilkokul öğrencilerinin sosyal ve akademik başarılarıyla ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucu programı yüksek bağlılıkla uygulamanın akademik başarıyı arttırdığını ve okul kuralları ihlallerini azalttığını ortaya koymaktadır.

Kloepfel, Kulinna, Stylianou ve Van Der Mars (2013) karma yöntemle ele aldıkları araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin programa bağlılıklarını incelemişlerdir. Öğretmenler desteklenen ve desteklenmeyen olarak iki farklı gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda desteklenen öğretmenlerin programa bağlılıklarının arttığı ve destek almayan öğretmenlerin destek alan öğretmenlere kıyasla programı yönetme süreçlerini farklı uyguladıkları gözlemlenmiştir.

LaChausse, Clark ve Chapple (2014) nicel yöntemle yürüttükleri araştırmalarında sağlık eğitimi programı çerçevesinde öğretmen özelliklerinin programa bağlılığı nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Buna ek olarak programa bağlılığı artırmak amacıyla detaylı bir

öğretmen eğitiminin ve mesleki gelişim yapısının önerilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sağlık alanında sertifikaya sahip olmayan öğretmenlere kıyasla sertifikalı sağlık eğitimi öğretmenlerinin sağlık eğitimi konusunda daha fazla rahatlığa ve öz yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterliliği ve rahatlığı programa bağlılığın önemli yordayıcıları olduğu ifade edilmiştir.

Bümen ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen temel nitel araştırmada öğretim programlarına bağlılık ve öğretim programı bağlılığına etki eden unsurlar ele alınmıştır. Araştırmada öğretim programına bağlılık, öğretim programına bağlılık kavramının önemi, öğretim programına bağlılık kavramının tarihsel gelişimi, öğretim programına bağlılığın ölçülmesi ve öğretim programını etkileyen etmenler ön plana çıkmaktadır.

Piasta, Justice, McGinty, Mashburn ve Slocum (2015) ilişkisel tarama modeliyle ele aldıkları araştırmalarında programa bağlılık ölçümleri ile çocukların dil ve okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin programın tüm boyutlarında yüksek bağlılık sergiledikleri ifade edilmiştir. Ayrıca programa bağlılık ölçümleri ile kazanımlar arasında düşük düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir.

Loflin (2015) karma yöntemle ele aldığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin araştırmaya dayalı beden eğitimi öğretim programını uygularken öğretim programına bağlılığını ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı ile öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler öğretim programını tasarlandığı gibi öğretmeye ne kadar bağlı kalırsa öğretim programının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi o kadar büyük olmaktadır.

Madden (2015) karma yöntemle ele aldığı yüksek lisans tezinde Ohio Devlet Üniversitesinin yaz kampı programının okul sonrası bir ortamda uygulanma derecesini ve programın uygulanmasındaki güçlü ve zayıf yönleri incelemiştir. Araştırmada her ne kadar programın içeriğinin kolayca uygulanabilir olduğu belirtilse de alan sorunları, zaman kısıtlamaları, sınıfların büyüklüğü, katılımı tutarsızlık ve temel beceriler öğretildikten sonra gençlerin katılımındaki gibi sorunlar programın etkili bir şekilde uygulanmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dikbayır ve Bümen (2016) nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışmasıyla yürüttükleri araştırmalarında 2013–2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan dokuzuncu sınıf kademesinde bulunan matematik dersi öğretim programını, öğretim programına bağlılıkta katılımcı tepkileri ve uyma bileşenleri kapsamında incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, programın, öğretmenlerin, kuruma ilişkin

özelliklerin ve merkeziyetçi eğitim sisteminin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında belirleyici özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Stylianou, Kloeppel, Kulinna ve Van Der Mars (2016) araştırmalarında öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı çerçevesinde program bağlılığının yüksek, orta ve düşük olduğu üç farklı sınıf arasında öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini, ders bağlamını ve öğretmenlerin fiziksel aktivite teşvik davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda üç sınıf arasında orta veya yüksek düzeyde anlamlı fiziksel aktivite veya ders bağlamı farklılıkları tespit edilmemiştir. Yüksek bağlılık sınıfındaki öğretmenler tarafından eğitim alan öğrenciler düşük bağlılık sınıfındaki öğretmenler tarafından eğitim alan öğrencilere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek oranda fiziksel aktivitede ders zamanı geçirmişlerdir. Orta ve yüksek bağlılık sınıflarındaki öğretmenler, düşük bağlılık sınıfındaki öğretmenlere kıyasla önemli düzeyde daha yüksek seviyede sınıf içi fiziksel aktiviteyi teşvik etmeye çalışmışlardır.

Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan-Özpolat (2017) ilköğretim okullarında değişik branşlarda görev alan öğretmenlerin öğretim programı bağlılığına etki eden unsurlar konusunda görüşlerini değerlendirmiştir. Olgubilim yöntemine dayanan araştırmalarının sonucuna göre yönetim-uygulama, konu, kaynak-materyal, öğrenci, sistem, öğretmen, öğretim programı ve okul-çevre faktörleri öğretim programına bağlılığı etkilemektedir.

Rahimi ve Alavi (2017) karma yöntemle ele aldıkları araştırmalarında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programı değişikliğine ilişkin algılarında öğretim deneyiminin rolünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda araştırmacılar hem deneyimli hem de az deneyime sahip olan öğretmenlerin yeni öğretim programı konusunda iyimser olduklarını, daha deneyimli öğretmenlerin programdaki değişikliklere daha temkinli yaklaştıklarını ve programdan kaynaklanan zaman ve materyal eksikliği gibi sorunlarla daha fazla ilgilendiklerini ifade etmişlerdir.

Sumual ve Ali (2017) ilişkisel tarama modeliyle yürüttükleri araştırmada ilkökul öğretmenlerinin öğrenme kuramı ve öğrenme ilkelerine hakim olma, program geliştirme ve uygulama, öğrenme metodolojisinin uygulanması ve ilkökullarda öğrenme süreçleri ve çıktılarının değerlendirilmesinin organize edilmesinden oluşan pedagojik yeterlikleri ile deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda daha fazla deneyimli öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin daha az düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Cutbush, Gibbs, Krieger, Clinton-Sherrod ve Miller (2017) nitel yöntemle ele aldıkları araştırmalarında şiddeti önleme programına bağlılık kapsamında öğretmenlerin programa bağlılığı ne şekilde tanımladıklarını ve program uygulanırken yapılan uyarlamaları incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenler öğretim programını bağlılıkla uyguladıklarını belirtmiş olsalar da programa bağlılık için yapılan tanımlamalar, pedagojideki değişimler ve eklenen veya çıkarılan materyaller gibi uyarlamalar açısından farklılık göstermiştir.

Karabacak (2018) karma yöntemle ilerlettiği yüksek lisans tezinde ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı ve uygulamaya koyulan program ilişkisini tespit etmeye çalışmıştır. Tezin sonuçları incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının amaç ve içerik öğelerinde programa bağlı kalabildikleri ama programın öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinde ise öğretmenlerin bağlılığının tam olarak sağlanamadığı görülmüştür. Öğretim programını uygulamayı etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve inançları, birleştirilmiş sınıfların kendine özgü yapısı ve teknolojik donanım ve materyal eksiklikleri bulunmaktadır.

McNeill, Marco-Bujosa, Gonzalez-Howard ve Loper (2018) nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması modeliyle yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin tartışmaya odaklı öğretim programı uygulamalarını prosedüre bağlılık ve amaca bağlılık açısından ele almışlardır. Araştırmanın sonucu bir öğretim programının prosedürel unsurları yerine hedeflerine odaklanılmasının daha verimli olduğunu göstermiştir.

Burul (2018) nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama yöntemiyle ele aldığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini ve öğretim programına bağlılıklarını araştırmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Karadağ-Çaydaşı (2019) yüksek lisans tezinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanarak sınıf öğretmenlerinin değer öğretimi hakkındaki görüşlerini ve öğretim programı bağlılıklarını değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda değer öğretimi ile öğretim programına bağlılık arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Ayrıca, öğretim programına bağlılık açısından mezun olunan fakülte, eğitim durumu, hizmet süresi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gelmez-Burakgazi (2019) temel nitel araştırma şeklinde ele aldığı araştırmasında programa bağlılık kavramını irdelemiştir. Bu çerçevede araştırmada programa bağlılığın temel ölçütlerine, temel öğelerine, önemine ve ayrıca uygulamaya bağlılığı ve programların

uygulanmasını etkileyen özelliklere, değişim ve reform hareketlerine karşı öğretmen uyumu ve tepkilerine yer verilmiştir.

Aşçı ve Yıldırım (2020) genel tarama modeliyle yaptığı araştırmada öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Öğretmen failliğinin iyimserlik alt boyutunun öğretim programına bağlılıkla en düşük düzeyde ilişkili ve öğretmen failliğinin yapıcı katılım boyutunun ise öğretim programına bağlılık ile en yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Arslan-Çelik (2020) yüksek lisans tezinde 7. sınıf kademesinde görevini sürdüren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini ve buna etki eden unsurları incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikleri, programın öğeleri, ders materyalleri, öğrencilerin tepkisi, seviyesi ve sayısı gibi katılımcı özellikleri ve okulun imkanları gibi unsurlardan dolayı öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüştür.

Thierry, Vincent ve Norris (2020) nicel araştırma yöntemiyle ele aldıkları araştırmalarında sosyal-duygusal öğrenme programının uygulanmasının güvenilirliğiyle ilişkili öğretmen özelliklerini incelemiştir. Farklı kökenli öğretmenlerin katılımcı olduğu araştırmanın sonucunda öğretim desteğinin ders anlatımının kalitesinin tek olumlu yordayıcısı olduğu görülmüştür ve Latin/İspanyol kökenli öğretmenlerin programa bağlılık olasılıklarının Beyaz, İspanyol kökenli olmayan öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasının öncesinde sınıf yönetimi öz yeterliliğine sahip ve daha fazla deneyimli öğretmenlerin programın uygulanma derecesine daha yüksek bağlılık gösterdikleri ifade edilmiştir.

Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadaki sonuç incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyinin ve branşın anlamlı farklılığa sahip değişkenler olduğu belirtilmiştir.

Gürbüz (2020) yüksek lisans tezinde karma yöntem kullanarak müzik öğretmenlerinin programa bağlılıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ulusal sınavlar, öğrencilerin yetenekleri ve ilgi seviyeleri, okulun fiziksel şartları ve ders saati gibi etkenlerin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmiştir.

Ardahan (2020) nitel yöntemle ele aldığı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına olan bağlılıkları ile ilgili görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci düzeyine göre yöntemler ve teknikler kullanabilme, program bilgisi ve konulara hakim olma gibi öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerinin Türkçe öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığını etkilediği ortaya konulmuştur.

Kabaş (2020) ilişkisel araştırma deseniyle yürütülen yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının yüksek seviyede olduğu ve öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Allo (2020) nitel yöntemle ilerlettiği araştırmasında öğretmenlerin K13 öğretim programına bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda programa hazırlık eksikliğinden programın metodolojisine bağlı kalınmadığı, içerik sunulurken duyuşsal alanın ihmal edildiği, öğretmenler programı nasıl sunacaklarından emin olmadıkları için öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde kafa karışıklığı yaşadıkları ve öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşamayıp yeni programa ayak uyduramadıkları belirtilmiştir.

Can (2020) nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeliyle ele aldığı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıklarını farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının genel olarak bulunduğu ve öğretmenlerin daimicilik, varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sulaiman (2020) nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürüttüğü araştırmasında lise kademesindeki dört İngilizce öğretmenin K-13 öğretim programına ne ölçüde bağlılık gösterdiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa yüksek derecede bağlı kaldıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin program aracılığıyla anlaşılır olduklarını düşünmeleri ve zorlayıcı program politikaları programa bağlılığı etkileyen özellikler olarak göze çarpmaktadır.

Çaltinoğlu (2020) karma yöntemle yürüttüğü yüksek lisans tezinde 6. ve 8. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programlarını İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi ve bu programlara bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları bölge değişkenine göre öğretim programına bağlılıkta anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi (2021) meta-sentez yöntemi kullandıkları araştırmalarında Türkiye’de öğretim programlarına bağlılık konusunda yapılan araştırmaların nitel bulgularını incelemeyi, yorumlamayı ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda beş temanın oluşturulduğu görülmüştür. Bunlar; öğretim programının tamamlanması için belirtilen süre, öğretim programında istenen ölçme değerlendirme süreci, programın kazanımları, öğretim programında kullanılan yaklaşım ve eğitim-öğretim ortamıdır. Ayrıca program bağlılığına etki eden materyal, içerik ve süre gibi değişkenlerin olduğu ve öğretim programına bağlılıkta farklı branştaki çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Gürbüz (2021) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılan yüksek lisans tezinde değişik kademelerdeki öğretmenlerin program okuryazarlığı ile program bağlılığı hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu göstermiştir ki öğretmenlerin program okuryazarlık ve program bağlılık düzeyleri yüksektir ve bu değişkenler arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Buna ek olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerle kıyaslandığında kadın öğretmenlerin programa daha çok bağlı oldukları ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha az olduğu belirtilmiştir.

Civriz ve Gelmez-Burakgazi (2021) nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullandıkları araştırmalarında 9. sınıf kademesinde programa bağlılık süreçlerini sürdüren bir İngilizce öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin beklentilerini, süreç bittiğinde öğrencilerin beklentilerinin yerini bulup bulmadığını ve öğrencilerin sahip oldukları çeşitli dil becerilerine ilişkin derslerdeki başarı durumlarını incelemiştir. Sonuç olarak, programın içerdiği temaları; planlanmış süre içinde, önerilmiş ders etkinlikleri ve materyallerle uygulayarak programa bağlı ders anlatan İngilizce öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilerin beklentilerini karşıladığı görülmüştür.

Karafil ve Oğuz (2021) nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla ilettilikleri araştırmalarında İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf düzeyindeki programa

bağlılıkları hakkındaki görüşlerini, programa bağlılık durumlarını ve öğretmenlerin programa bağlılık durumlarına etki eden unsurları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmenleri, öğretim programına bağlı kaldıklarını ve öğretim programına bağlı kalınması gerektiğini fakat çevresel koşulların, program özelliklerinin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olmasının, EBA kullanımından kaynaklı sorunların, etkinliklerin, içeriklerin, programa az zaman ayrılmasının ve materyal eksikliğinin öğretim programına bağlılığı etkilediğini bildirmişlerdir.

Karakuyu ve Oğuz (2021) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürüttükleri araştırmalarında ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program bağlılıklarının durumunu ve programa bağlılıklarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ve mesleki kıdemleri anlamlı farklılığa yol açan değişkenlerdir.

Yılmaz (2021) nicel araştırma modelinde ilişkisel desenle yürüttüğü yüksek lisans tezinde bütün kademelerdeki ve farklı branşlardaki öğretmenlerin program okuryazarlıkları, program yönelimleri ve program bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tezin sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretim programına bağlılığın program okuryazarlığıyla ve program yönelimleriyle pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Shaiegy (2021) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin kamu okullarında İngilizce öğretim programının uygulanması üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim deneyiminin İngilizce öğretim programının uygulanmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2021) nicel araştırma yöntemiyle çalıştığı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerine bağlılık algıları ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleklerine bağlılık algılarının yüksek düzeyde ve programa bağlılıklarının ise çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine bağlılık algıları ile programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğu ifade edilmiştir.

Çavuşoğlu (2022) ilişkisel tarama desenine göre tasarlanan yüksek lisans tezinde ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile programa bağlılık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki

ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma sonucunda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile programa bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna ek olarak cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan kurum kademesi değişkenlerinin programa bağlılıkta anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Güzel-Yüce (2022) fenomenolojik bir yaklaşım temeline dayanan ve tekli durum deseninde yürütülen araştırmasında bir öğretmenin programa bağlılığı ve programı uyarlama çalışmalarıyla öğretmenin programı kullanma modelini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu göstermiştir ki öğretmen özerkliği, öğretmenin sahip olduğu özellikler, ders kitabı, örtük program, program geliştirme süreci, programın özellikleri ve öğretimsel bağlam programa bağlılığı ve programı uyarlama sürecini etkilemektedir.

Süer ve Kinay (2022) tarama modelinde yürüttükleri araştırmalarında farklı disiplinlerdeki öğretim programlarını uygulayan sınıf öğretmenlerinin programa bağlılık davranışlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucu göstermiştir ki sınıf öğretmenlerinin programa bağlılıkları yüksek düzeydedir ve eğitim düzeyi ve cinsiyet, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarında anlamlı farklılığı oluşturan değişkenlerdir.

Güleş (2022) nicel araştırma yöntemiyle tarama modelinde ele alınan yüksek lisans tezinde ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlıklarını ve programa bağlılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak program okuryazarlığı ile programa bağlılık ilişkisinin anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Zöğ (2022) korelasyonel desende tasarlanan doktora tezinde lise öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarını, eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini ve programa bağlılıklarını ilişkilendirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve programa bağlılığın görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Viirpalu, Krull ve Mikser (2022) nicel yöntemle yürüttükleri araştırmalarında Estonya’da farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim programını sahiplenme düzeyini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırma sonucu farklı branşlardaki öğretmenlerin çoğunun öğretim programını sahiplenme düzeyinin düşük olduğunu ve ulusal bazda öğretmenlerin pek azının öğretim programı üzerinde etkileri olduğunu göstermiştir.

Sakallıoğlu ve Özudoğru (2022) tarama modeliyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini belirlemeyi ve öğretim programlarına bağlılıklarını farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin araştırma sonucundaki öğretim programına bağlılık düzeyi alt boyutlara göre farklılık göstermiştir. Süre, program farklılıkları ve uyma alt boyutları orta düzeydeyken okul iklimi, öğretmen eğitimi, katılımcı tepkileri ve uygulamanın kalitesi alt boyutları yüksek düzeydedir.

Uludağ-Çınar (2023) karma yöntemle yürüttüğü yüksek lisans tezini ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek amacıyla ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretim programına bağlılık için en önemli yordayıcı değişkenin öğretmen özyeterlik inancı olduğu belirtilmiştir.

Tanaş (2023) ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeline göre ele aldığı doktora tezinde farklı branşlardan ve kademelerden öğretmenlerin başarı hedefleri, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri, programa bağlılıkları ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Buna ek olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla öğretim programına daha çok bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2023) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürüttüğü araştırmasında farklı değişkenler açısından öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarına bağlılıklarını ve bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarına bağlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Cinsiyet, haftalık ders saati ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkılıç-Kolay (2023) ilişkisel tarama modeliyle hazırladığı yüksek lisans tezinde liselerde, ortaokullarda ve ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri ile programa bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada öğretim stilleri alt boyutlarıyla programa bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Katılımcıların programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2023) nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende ele aldığı yüksek lisans tezinde okul öncesi kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin programa bağlılığını incelemiştir. Araştırmada programa bağlılığa etki eden faktörler, programa

bağlılığı sağlamaya ilişkin tavsiyeler ve programa bağlılık çerçevesinde hizmet içi ve hizmet öncesi gelişimlere ilişkin öneriler yer almaktadır.

Kuloğlu (2023) ilişkisel tarama modeliyle yürüttüğü doktora tezinde program özerkliği, öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, programa bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri çok yüksek çıkmıştır. Programa bağlılık ile program teknolojik pedagojik alan bilgisi, program okuryazarlığı ve öğretmen özerklikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki; öğretmen özerklikleri ile düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Korucu (2024) genel tarama ve nedensel karşılaştırma modelini temele aldığı doktora tezinde hayat boyu öğrenme eğiliminin ve eğitim felsefesinin programa bağlılık üzerindeki etkisini ele almıştır. Bu üç değişken arasında düşük düzeyli anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin programa bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Doğuş (2024) bütüncül çoklu durum deseniyle yürüttüğü yüksek lisans tezinde kırsalda ve kent merkezinde görev yapmakta olan ortaokul kademesindeki öğretmenlerin program bağlılıklarına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenlerin görüşleri program bağlılığının tanımları, programa bağlı öğretmenlerin özellikleri ve programa bağlılığa etkisi olan etmenler kategorilerinde temalara ayrılmıştır.

Öğretim programına bağlılık ile ilgili yapılmış araştırmalar değerlendirildiğinde nicel yöntemle yürütülen çalışmaların nitel ve karma yöntemle yapılan çalışmalara kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Nitel yöntemle yapılan çalışmalar ise karma yöntemle yapılan çalışmalara göre daha çok sayıda olduğu ifade edilebilir. Araştırmalarda öğretim programı, öğretmenler, öğretmenlerin kökenleri, eğitim koordinatörleri, hizmet içi eğitim, kurum, eğitim felsefesi, eğitim sistemi, öğrenciler, dış uzmanlar, ders materyalleri, okul yönetimi, teknolojik donanım, program okuryazarlığı, sınıfların yapısı, öğretmenlerin program algıları, ders saati, ulusal sınavlar, öğretmenlerin akademik seviyesi, program uygulamalarındaki geleneksel ve yenilikçi yaklaşımlar, devletlerin eğitim politikaları, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, program uygulamalarındaki reform çalışmaları, çevrimiçi uygulamalar, öğrencilerin derslere katılımı, örtük program, ders kitapları ve öğretmenlerin görev yaptıkları bölge gibi unsurların öğretim programına bağlılığı etkilediği belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlandığı için betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Christensen, Johnson ve Turner (2015: 61)' a göre ilişkisel tarama modeli iki değişkenin ölçülmesi ve ardından iki değişken arasında var olan ilişkinin derecesinin belirlenmesinden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Kıncal, 2020: 113).

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 550 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır (Ek-4). Basit seçkisiz örnekleme yoluyla örneklem grubu, evreni temsil edebilecek nitelikte seçilmiştir. Örneklem grubu Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 323 ortaokul İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. 550 büyüklüğündeki evren için %99 güvenirlik düzeyi ve %5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğü 302 olarak bulunmuştur (QuestionPro, 2024). Böylelikle, araştırmanın 323 İngilizce öğretmeninden oluşan örnekleminin evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin demografik değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	228	70.59
	Erkek	95	29.41

Yaş	22-29	57	17.65
	30-39	185	57.28
	40 ve üzeri	81	25.08
Mesleki kıdem	1-10 yıl	168	52.01
	11-20 yıl	125	38.70
	21 yıl ve üzeri	30	9.29
Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte	Eğitim	266	82.35
	Diğer	57	17.65
Eğitim düzeyi	Lisans	295	91.33
	Lisansüstü	28	8.67
Okul türü	Devlet	284	87.93
	Özel	39	12.07
Haftalık ders saati	20 saat ve altı	262	81.11
	21 saat ve üzeri	61	18.89

Tablo 3.1’de örnekleme yer alan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin demografik değişkenlerin düzeylerine göre dağılımları frekans ve yüzdeler ile belirtilmiştir. Öğretmenlerin %70.59’u kadın, %29.41’i erkektir. Öğretmenlerin %17.65’inin yaşı 22-29 aralığında; %57.28’inin yaşı 30-39 aralığında ve %25.08’inin yaşı 40 ve üzerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin %52.01’inin 1-10 yıl; %38.70’inin 11-20 yıl ve %9.29’unun 21 yıl ve üzerinde çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %82.35’i eğitim fakültesi mezunu iken geriye kalan %17.65’i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %91.33’ünün lisans mezunu ve %8.67’sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %87.93’ü devlet okullarında görev yapıyorken %12.07’si özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri incelendiğinde %81.11’inin 20 saat ve altında; %18.89’unun ise 21 saat ve üzerinde derse girdiği görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)” ve öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) Pektaş ve Pesen (2021a) tarafından geliştirilmiştir. 25 maddeden oluşan ölçek 5’li Likert şeklinde puanlanmakta ve ters madde içermemektedir. Seçenekler; Hiç katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Biraz katılıyorum(3), Katılıyorum(4) ve Tamamen katılıyorum(5) şeklinde oluşturulmuştur. Psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık olmak üzere 3 alt faktörden meydana gelmektedir. Birinci alt faktör 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12. maddelerden; ikinci alt faktör 13,14,15,16,17,18,19. maddelerden; üçüncü alt faktör ise 20,21,22,23,24,25. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı alınamadığı için bu araştırmada incelemeler üç alt boyut üzerinden yapılmıştır. Ölçekte Cronbach alfa güvenirlik katsayısının psikomotor farkındalık için 0.85, bilişsel farkındalık için 0.81 ve duyuşsal farkındalık için 0.79 olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada psikomotor farkındalık boyutunun güvenirlik katsayısının 0.910, bilişsel farkındalık boyutunun güvenirlik katsayısının 0.910 ve duyuşsal farkındalık boyutunun güvenirlik katsayısının 0.917 olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Salvucci, Walter, Convey, Fink & Saba, 1997: 115).

3.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ)

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilmiştir. 5’li Likert tipinde ve tek faktörlü olan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 6,8,12,14. maddeleri ters maddelerdir. Seçenekler ise Kesinlikle katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Kararsızım(3), Katılıyorum(4) ve Kesinlikle katılıyorum(5) şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.896 olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin güvenirlik incelemesi için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.917 olarak hesaplanmış olup bu değer ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Salvucci ve diğ., 1997: 115).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler analiz edilmeden önce kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek için her bir değişken için minimum ve maksimum değerleri elde edilerek bu değerler gerçekleştirilen veri kodlamaları ile karşılaştırılmış ve yanlış giriş tespit edilmemiştir. Ardından kayıp veri incelemesi yapılmış olup veri setinde kayıp veri olmadığı gözlenmiştir. Son olarak ters maddeler kodlanarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) toplam puanı ve Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarına ilişkin puanlar elde edilmiştir. Araştırma sorularını yanıtlamak için betimsel ve çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. İlk olarak betimsel istatistiklerden minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) toplam puanı ve Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarına ilişkin puanlar üzerinde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeyde incelemeler yapılırken her bir ölçme aracının likert derecelendirmesi ve ilgili sınır değerleri gözetilerek aşağıdaki aralıklar ve aralıklara karşılık gelen adlandırmaların yer aldığı Tablo 3.2 oluşturulmuş ve ölçeklerin aritmetik ortalama değerleri bu tabloyla karşılaştırılarak düzeyleri yorumlanmıştır.

Tablo 3.2. Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Derecelendirme ve Puan Aralıkları

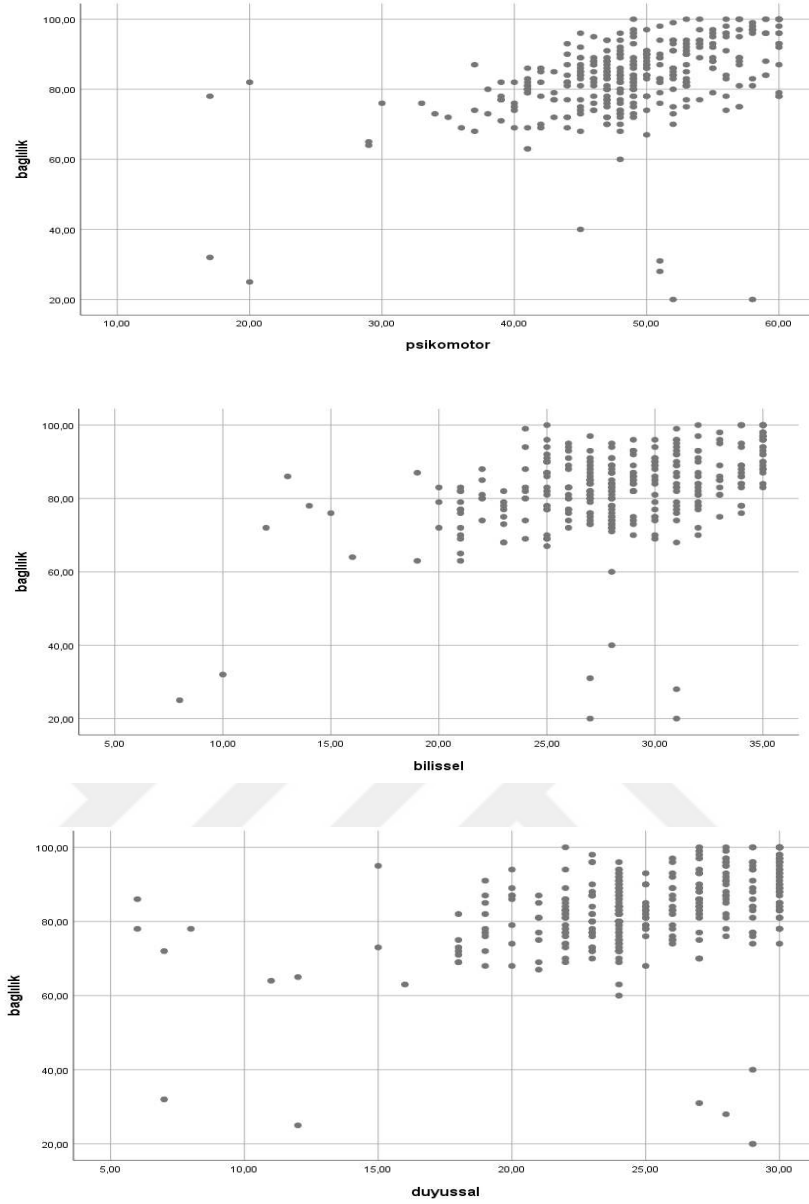
ÖPFÖ		ÖPBÖ
Derecelendirme		Puan aralıkları
Hiç katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	Katılmıyorum	1.81-2.60
Biraz katılıyorum	Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00

Ölçeklerden elde edilen puanlar betimsel olarak yorumlandıktan sonra birtakım demografik/kategorik değişkenler açısından grup ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Bu amaç doğrultusundan grup sayısı iki olan demografik değişkenler için bağımsız örneklem t-testi; grup sayısı ikiden fazla olan

demografik değişkenler için ise tek yönlü varyans analizinin kullanılması planlanmıştır. Bahsedilen parametrik testler ile analizlerin yürütülebilmesi için normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlanması gerekmektedir (Gravetter & Walnau, 2013: 337-421). Normallik varsayımının incelenmesinde çeşitli yöntemler mevcuttur ve çalışmadaki örneklem büyüklüğü yöntem seçiminde ele alınan önemli hususlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Araştırmadaki örneklem büyüklüğü orta düzeyde olduğu için normallik varsayımının incelenmesinde dağılımsal istatistikler ele alınmıştır. Her bir demografik değişkenin düzeylerinde basıklık ve çarpıklık istatistikleri ile standart hata değerleri elde edilmiştir (Ek-5). Basıklık (B) ve çarpıklık (Ç) katsayıları incelendiğinde normal dağılımdan sapmalar olduğu ve varsayımın ihlal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Normallik varsayımı ihlal edildiği için parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Grup sayısının iki olduğu demografik değişkenler (cinsiyet, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, okul türü, ders saati) için Mann Whitney U testi; ikiden fazla gruba sahip olan bağımsız değişken (yaş, mesleki kıdem) için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunun manidar olması durumunda ikili karşılaştırma testi olarak Mann Whitney U testi kullanılması planlanmıştır. İki düzeyli değişkenlere yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda manidar çıkan farklılığa ilişkin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

Formülde yer alan z değeri Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen z değeridir. N değeri ise her iki gruptaki birey sayılarının toplamına işaret etmektedir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in ölçütü dikkate alınmakta olup sınırlar şu şekildedir: .1=küçük etki, .3=orta etki ve .5 büyük etki (Pallant, 2007: 223). Gruplar arasındaki karşılaştırmaların ardından ölçek puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyonun varsayımlarından biri olan doğrusallık incelemesi için saçılma grafikleri çizdirilmiş olup Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Saçılma Grafikleri

Şekil 3.1 incelendiğinde değişken çiftleri arasında doğrusallıktan sapma olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra değişken bazında normallik incelemeleri sonucunda da ihlal olduğu gözlenmiştir (Ek-6). Bu nedenle ÖPBÖ ile ÖPFÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için nonparametrik bir yaklaşım olan Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının aldığı değer 0.70-1.00 arasında yer alıyorsa yüksek, 0.70-0.30 arasında yer alıyorsa orta, 0.30-0.00 arasında yer alıyorsa düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016: 32).

4. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLIKLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

İngilizce öğretmenlerinin ÖPFÖ alt boyutları ve ÖPBÖ'den elde edilen puanların düzeyini belirlemek için betimsel istatistikler elde edilmiş olup tablo Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. ÖPFÖ ve ÖPBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	Min	Max	$\bar{X}$	ss	Derecelendirme/düzye
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	323	1.42	5.00	4.07	.58	Katılıyorum
	Bilişsel farkındalık	323	1.14	5.00	4.08	.66	Katılıyorum
	Duyuşsal farkındalık	323	1.00	5.00	4.15	.71	Katılıyorum
ÖPBÖ	Toplam puan	323	1.00	5.00	4.15	.60	Katılıyorum

Tablo 4.1'de sunulan ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı puanları incelendiğinde psikomotor alt boyutunun 1.42-5.00 aralığında değiştiği, aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{psikomotor}} = 4.07$ olduğu; bilişsel alt boyutunun 1.14-5.00 aralığında değiştiği ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{psikomotor}} = 4.08$ olduğu; duyuşsal alt boyutunun 1.00-5.00 aralığında değiştiği ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{psikomotor}} = 4.15$ olduğu görülmektedir. Her bir boyutta gözlenen ortalama değer veri analizi bölümünde sunulan referans aralıklarına göre değerlendirildiğinde öğretim

programı farkındalığının bütün alt boyutlarındaki ortalama değerlerinin likert ölçeğinde “katılıyorum” derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmiştir.

Öğretim programına bağlılık puanları incelendiğinde gözlenen minimum puanın 1.00; maksimum puanın 5.00 ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{bağlılık}} = 4.15$ olduğu görülmektedir. Burada gözlenen puanların aritmetik ortalama değerinin de “katılıyorum” derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmektedir.

4.2.CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

		Cinsiyet							
		Kadın (n= 228)			Erkek (n= 95)				
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	U	p
ÖPFO	Psikomotor farkındalık	166.70	38007.00	4.08	150.73	14319.00	4.00	9759.00	0.161
	Bilişsel farkındalık	160.99	36705.50	4.00	164.43	15620.50	4.14	10599.50	0.762
	Duyuşsal farkındalık	163.31	37235.00	4.00	158.85	15091.00	4.00	10531.00	0.693
ÖPBO	Toplam puan	164.33	37468.00	4.18	156.40	14858.00	4.20	10298.00	0.486

Tablo 4.2’deki sonuçlara göre ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Buradan elde edilen sonuç ortaokulda görev yapan kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında manidar farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Bu sonuç da ortaokulda görev yapan kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğunu göstermektedir.

4.3.YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

		Yaş							
		22-29 yaş (n=57)		30-39 yaş (n=185)		40+ yaş (n=81)		χ^2	p
		Sıra	Md	Sıra	Md	Sıra	Md		
		ortalaması		ortalaması		ortalaması			
ÖPFO	Psikomotor farkındalık	188.16	4.25	157.01	4.08	154.99	4.00	5.475	0.065
	Bilişsel farkındalık	159.10	4.00	163.50	4.00	160.62	4.00	0.121	0.941
	Duyuşsal farkındalık	175.32	4.33	161.04	4.00	154.81	4.00	1.692	0.429
ÖPBO	Toplam puan	156.71	4.15	164.28	4.20	160.52	4.15	0.314	0.855

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ölçeğinin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyut puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Buradan elde edilen sonuç ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından belirtilen yaş aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişimi incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuç da ortaokulda

görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirtilen yaş aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

4.4.MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

		Mesleki kıdem							
		1-10 yıl (n=168)		11-20 yıl (n=125)		21+ yıl (n=30)		χ^2	p
		Sıra	Md	Sıra	Md	Sıra	Md		
		ortalaması		ortalaması		ortalaması			
ÖPFO	Psikomotor farkındalık	164.60	4.08	156.26	4.08	171.37	4.17	0.908	0.635
	Bilişsel farkındalık	160.83	4.00	158.27	4.00	184.08	4.36	1.918	0.383
	Duyuşsal farkındalık	165.46	4.00	152.63	4.00	181.68	4.33	2.875	0.238
ÖPBO	Toplam puan	160.21	4.20	166.24	4.20	154.37	4.07	0.520	0.771

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyut puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Buradan elde edilen sonuç ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları düzeylerinin belirtilen öğretmenlik deneyim yılları aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişimi incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuç da ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin

belirtilen öğretmenlik deneyim yılları aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

4.5. LİSANS EĞİTİMİNDEN MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Lisans Eğitiminden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte								
Eğitim (n= 266)			Diğer (n= 57)			U	p	
Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md			
ÖPFO	Psikomotor farkındalık	161.35	42919.00	4.08	165.04	9407.00	4.08	7408.00 0.787
	Bilişsel farkındalık	158.99	42291.00	4.00	176.05	10035.00	4.14	6780.00 0.209
	Duyuşsal farkındalık	160.49	42690.00	4.00	169.05	9636.00	4.17	7179.00 0.526
ÖPBÖ	Toplam puan	160.47	42685.00	4.15	169.14	9641.00	4.22	7174.00 0.524

Tablo 4.5'teki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Buradan elde edilen sonuç eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri ile diğer fakültelerden mezun olup görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında manidar farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Bu

sonuç da eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olup görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.6.EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Eğitim düzeyi									
		Lisans (n= 295)			Lisansüstü (n= 28)				
		Sıra	Sıra	Md	Sıra	Sıra	Md	U	p
		ortalaması	toplamı		ortalaması	toplamı			
ÖPFO	Psikomotor farkındalık	163.30	48173.00	4.08	148.32	4153.00	4.00	3747.00	0.417
	Bilişsel farkındalık	164.87	48636.50	4.14	131.77	3689.50	3.93	3283.50	0.072
	Duyuşsal farkındalık	162.02	47796.00	4.00	161.79	4530.00	4.08	4124.00	0.990
ÖPBO	Toplam puan	164.52	48534.00	4.20	135.43	3792.00	4.08	3386.00	0.115

Tablo 4.6’deki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Buradan elde edilen sonuç lisans düzeyinde eğitime sahip olan İngilizce öğretmenleri ile lisansüstü düzeyde eğitim almış olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında manidar farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>.05$). Bu sonuç da lisans düzeyindeki ve

lisansüstü düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğunu göstermektedir.

4.7.OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul türü										
Devlet (n= 284)				Özel (n= 39)			U	p	r	
	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md				
ÖPÖ	Psikomotor farkındalık	158.59	45040.00	4.08	186.82	7286.00	4.17	4570.00	0.076	-
	Bilişsel farkındalık	157.91	44847.00	4.00	191.77	7479.00	4.29	4377.00	0.033*	0.12
	Duyuşsal farkındalık	160.19	45495.00	4.00	175.15	6831.00	4.33	5025.00	0.344	-
ÖPBÖ	Toplam puan	170.20	48337.00	4.20	102.28	3989.00	3.80	3209.00	0.000**	0.24

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

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları psikomotor ve duyuşsal alt boyut puanlarında okul türü değişkenine göre öğretmenlerin puanlarının anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Ancak bilişsel alt boyutunda, devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin puanları birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bilişsel_Devlet}=157.91$, $Md_{Bilişsel_Devlet}=4.00$; $SO_{Bilişsel_Özel}=191.77$, $Md_{Bilişsel_Özel}=4.29$) ve söz konusu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.12$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okul türü değişkenine göre devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($p<.01$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bağlılık_Devlet}=170.20$, $Md_{Bağlılık_Devlet}=4.20$; $SO_{Bağlılık_Özel}=102.28$, $Md_{Bağlılık_Özel}=3.80$) ve söz konusu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.24$) olduğu görülmektedir.

4.8. HAFTALIK DERS SAATİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre İncelenmesi

Haftalık ders saati										

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

Tablo 4.8’deki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyutlarında haftalık ders saati değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Buradan elde edilen sonuç 20 saat ve altında derse giren öğretmenler ile 21 saat ve üzerinde derse giren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ders saati değişkenine göre 20 saat ve altında derse giren öğretmenler ile 21 saat ve üzerinde derse giren İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($p<.01$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın 20 saat ve altında derse giren öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bağlılık_20saatvealtı}=170.20$, $Md_{Bağlılık_20saatvealtı}=4.20$; $SO_{Bağlılık_21saatveüstü}=127.56$, $Md_{Bağlılık_21saatveüstü}=4.00$) ve etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.18$) olduğu görülmektedir.

4.9.ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIĞI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretim Programı Farkındalığı ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki

	ÖPFÖ _{Psikomotor}	ÖPFÖ _{Bilişsel}	ÖPFÖ _{Duyuşsal}
ÖPBÖ	0.524**	0.472**	0.447**
p	0.000	0.000	0.000
N	323	323	323

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

Tablo 4.9 incelendiğinde ÖPBÖ’den elde edilen puanlar ile ÖPFÖ’nin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının sırasıyla $r=0.524$, $r=0.472$ ve $r=0.447$ olduğu ve 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler referans aralıklarıyla karşılaştırıldığında bütün ilişkilerin orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye karşılık geldiği sonucuna ulaşılmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurularak tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLIKLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın birinci sorusuna ait öğretim programı farkındalığının alt boyutlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalıkları, bilişsel farkındalıkları ve duyuşsal farkındalıklarının puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin “katılıyorum” derecelendirmesine karşılık geldiği görülmüştür. Bu durumda, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Böylelikle, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmeden oluşan öğelerine ve bunların yanı sıra programın ana felsefesine, amacına ve bakış açısına, öğrencilerden sahip olması beklenen yeterliklere, programın barındırdığı on kök değere ve ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin yüksek farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun oluşmasında öğretim programının iyi tanıtılmasının ve hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Carless (2001) öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaya hazırlanmasında öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin ve desteğin önemli olduğunu belirtmiştir. Alanyazında mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte araştırmalar yer almaktadır. Aygün (2023), Karaca (2023), Keçeli (2024) ve Pektaş (2021) öğretmenlerin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Erman (2016) öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere kazandırılması beklenen yeterlikler ve genel amaç gibi unsurları tanıma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşın alanyazında mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Türkoğlu (2016) öğretmenlerin sınırlı düzeyde öğretim programı farkındalığına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sánchez ve Valcárcel (1999) öğretmenlerin programın hedeflerini düşünmediklerini ve öğretmenlerin çoğunun program öğeleri arasındaki ayrımı farketmekte zorlandıklarını dile getirmiştir. Gani ve Mahjaty (2017) öğretmenlerin öğretim programını uygulama konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Sayın (2019) ise

öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve öğretim programının ne olduğunu açıklayamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin sınırlı, düşük veya yetersiz olmasının nedeni olarak öğretim programlarının öğretmenlere yeterince iyi tanıtılmadığı gösterebilir (Bal, 2008; Çiftci & Tatar, 2015; Duru & Korkmaz, 2010; Kauffman, Johnson, Kardos, Liu & Peske, 2002; Kurt & Yıldırım, 2010; Orbeyi & Güven, 2008; Yapıcı & Demirdelen, 2007).

Araştırmanın birinci sorusuna ait öğretim programına bağlılığa ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık puanlarına ait aritmetik ortalama değerlerinin “katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmüştür. Böylece ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programını aslına uygun olarak uyguladıkları ve programın amaçlandığı gibi uygulanma derecesinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, ortaokul İngilizce öğretmenleri programı sadakatle uyguladıkları için programa yapılabilecek herhangi bir müdahalede güvenilir geribildirim unsurları olduklarını kanıtlamış oldukları yorumu yapılabilir. Loflin (2015) de öğretim programının yüksek bağlılıkla uygulanmasının programa müdahaledeki sonuçları iyileştirdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak ortaokul İngilizce öğretmenleri programa yüksek bağlılıkla MEB’in beklentilerini karşılayarak yüksek düzeyde program bilgisi yeterliklerine sahip olduklarını gösterdikleri söylenebilir. Alanyazında mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan pek çok araştırma bulunmaktadır (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Aşçı & Yıldırım, 2020; Aynas, 2023; Burul, 2018; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen 2023; Kabaş, 2020; Karakuyu, 2023; Karakuyu & Oğuz, 2021; Maral-Polat, 2021; Özkılıç-Kolay, 2023; Piasta ve diğerleri, 2015; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Sulaiman, 2020; Süer & Kinay, 2022; Tanaş, 2023; Vartuli & Rohs, 2009; Yılmaz, 2021; Zöğ, 2022). Buna karşılık mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular içeren araştırmalar bulunmaktadır. Allo (2020), Baş ve Şentürk (2019), Çaltinoğlu (2020) ve Kimpston (1985) öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde; Yaşar ve Sözbilir (2019) ve Viirpalu ve diğerleri (2022) düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Pence ve diğerleri (2008) dil odaklı bir öğretim programında öğretmenlerin öğretim süreçlerini düşük bağlılıkla uyguladıklarını ortaya koymuştur. Harvey (2021) öğretmenlerin uygulamadaki öğretim programını sergilerken uygulanması amaçlanan öğretim

programından uzak kaldıklarını tespit etmiştir. Türkoğlu (2016) ise öğretmenlerin öğretim programını okullarına uyarlama ve derslerde uygulama şekillerinin programın amacıyla benzerlik göstermediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının farklı olma nedenlerini Bümen ve diğerleri (2014); öğrenci özellikleri, sınavlar, merkeziyetçi eğitim sistemi, kültürel-ekonomik-sosyal-bölgesel özellikler, kurumsal özellikler, öğretmen eğitimi, program ve öğretmen özellikleri olarak ifade etmişlerdir.

5.2.CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki gerekli bilinç düzeylerinin yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın oluşmamasının gerekçeleri olarak cinsiyet ayrımı yapılmadan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, lisans eğitiminde karma sınıfların olması ve öğretmenliği icra etmenin fiziksel ve bedensel özelliklere bağlı olmaması gösterilebilir (Aygün, 2023). Pektaş (2021), Aygün (2023), Karaca (2023) ve Keçeli (2024) araştırmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri kadın öğretmenlerin lehine göre (Saral, 2019; Oruç, 2022) ve erkek öğretmenlerin lehine göre (Yıldız, 2023) istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Kahramanoğlu (2019) kadın öğretmenlerin programı anlama düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha etkili olduğunu; Erdamar (2020) ise erkek öğretmenlerin kendilerini program anlayışı ve öğeleri konusunda kadın öğretmenlere göre daha yeterli gördüklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programına bağlılıkla ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına sadakatlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca program uygulamalarında öğretmenlerin disiplinli, sadakatli ve özverili olma gibi kişilik özelliklerinin ve programa karşı benimsedikleri tutum ve değerlerin birbirine yakın düzeyde olduğu ifade edilebilir. Gelmez-Burakgazi (2019) de öğretmenlerin kişisel özelliklerinin programların uygulanmasını etkilediğini belirtmiştir. Alanyazında mevcut bulguyu destekleyen farklı araştırmalar bulunmaktadır (Aslan & Erden, 2020; Aşçı & Yıldırım, 2020; Aynas, 2023; Burul, 2018; Can, 2020; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020;

Karadağ-Çaydaşı, 2019; Karakuyu & Oğuz, 2021; Maral-Polat, 2021; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Yılmaz, 2021; Zöğ, 2022). Çaltinoğlu (2020) ve Özkılıç-Kolay (2023) da İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın bulgusundan farklı şekilde Gürbüz (2021), Süer ve Kinay (2022), Akkaya (2023), Gürbüz ve Şen (2023) ve Tanaş (2023) öğretim programına bağlılığa ilişkin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık sonucunu elde etmişlerdir.

5.3.YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Alanyazındaki araştırmaların bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Dağ, 2021; Güler, 2021; Kahraman, 2020; Mansuroğlu, 2019; Yıldız, 2023). Ancak mevcut araştırmanın bulgusundan farklı olarak yaş değişkeninin anlamlı farklılık oluşturulduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021) 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlere göre program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sarıca (2021) 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin 21-30 yaş, 30-40 yaş ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla en yüksek program okuryazarlığı düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Ustabulut (2021) 26 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu açıklamıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programına bağlılıkla ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aynas (2023) ve Maral-Polat (2021) sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarında yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçlarının mevcut araştırmadaki yaş değişkenine ilişkin bulguyu desteklediği söylenebilir. Buna karşın Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) yaş değişkeninin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır ve 21-29 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretim programına bağlılığın uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları ve öğretmen eğitimi alt boyutlarında en yüksek bağlılık düzeyine; 50 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin ise süre ve okul iklimi alt boyutlarında en yüksek bağlılık düzeyine sahip olduklarını ifade etmiştir.

5.4.MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin yıllar içindeki tecrübelerine bakılmaksızın öğretim programı farkındalık düzeylerinin yakın olduğu söylenebilir. Alanyazında mevcut araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Aygün (2023), Keçeli (2024) ve Karaca (2023) mesleki kıdem değişkeninin öğretim programı farkındalığının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Pektaş (2021) ise mesleki kıdemin öğretmenlerin sadece psikomotor farkındalıklarında anlamlı farklılık yaratmadığını ama bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarında anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. 13 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin öğretmenlik mesleği sürelerine bakılmaksızın öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğu ifade edilebilir. Alanyazında mevcut araştırmanın bulgusuyla paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Çaltinoğlu, 2020; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Karadağ-Çaydaşı, 2019; Maral-Polat, 2021; Özkılıç-Kolay, 2023; Süer & Kinay, 2022; Tanaş, 2023; Yılmaz, 2021). Ancak alanyazında mesleki kıdem değişkenine göre öğretim programına bağlılığın anlamlı farklılık oluşturduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aşçı & Yıldırım, 2020; Can, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen, 2023; Karakuyu & Oğuz, 2021; Sakallıoğlu & Özudoğru, 2022; Zöğ, 2022). Ayrıca Shaiegy (2021) İngilizce öğretmenlerinin öğretim deneyiminin öğretim programının uygulanmasını etkilediğini belirtmiştir. Akbari ve Moradkhani (2010) deneyimli İngilizce öğretmenlerinin deneyimsiz öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde program uygulama etkililiğe sahip olduklarını açıklamışlardır. Thierry ve diğerleri (2020) daha deneyimli öğretmenlerin programın sunulan içeriğini daha fazla bağlılıkla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın Rahimi ve Alavi (2017) İngilizce öğretmenlerinin deneyimi ile programdaki değişiklik algıları arasında ters ve anlamlı korelasyon olduğunu ve daha

deneyimli öğretmenlerin öğretim programının sınıfta uygulanmasına ilişkin olumsuz algılara sahip olduğunu ifade etmiştir. Sumual ve Ali (2017) öğretmenler ne kadar deneyimliyse pedagojik yeterliliklerinin de o kadar az olduğunu belirtmiştir.

5.5.LİSANS EĞİTİMİNDEN MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun üzerinde farklı fakültelerden mezun olursa bile öğretmenlerin aynı pedagojik eğitimden geçtiklerinin etkisi olduğu söylenebilir. Alanyazında bu bulguyla örtüşen araştırmalar yer almaktadır (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Demir & Toraman, 2021; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Yılmaz, 2021). Benzer şekilde Aygün (2023) ortaokul öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarında lisans eğitiminden mezun olunan fakültelerin anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Tutuş (2021) ise ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın aksine Pektaş (2021) mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarının diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak Gürbüz ve Şen (2023), Kahraman (2020) ve Demir (2022) eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumun alınan pedagojik eğitimin ve uygulanan öğretim programlarının aynı olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Alanyazındaki araştırmalar mevcut bulguyu desteklemektedir (Burul, 2018; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen, 2023; Karadağ-Çaydaşı, 2019). Ayrıca Çaltinoğlu (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitiminden mezun oldukları fakültelerin programa bağlılıkta anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkeninin programa bağlılıkta

neden anlamlı farklılık yaratmadığını gerekçelendiren araştırmalar bulunmaktadır. Akkaya (2023) eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin bu mesleğe adapte olup öğretim programlarına bağlı kaldıklarını ifade etmiştir. Karakuyu ve Oğuz (2021) farklılık oluşmamasını merkezi sınavlarla ve hizmet içi eğitimlerle ilişkilendirirken Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) bu durumu hizmet içi eğitimlerin aynı olmasına bağlamaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2021) program yeterliğini geliştirmeye yönelik derslerin aynı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Zöğ (2022) her ne kadar farklı fakültelerden mezun olunmuş olsa da öğrenci merkezli programların ve okulların yerleşik kültürünün programa bağlılıkta anlamlı değişiklik oluşturmadığını dile getirmiştir. Mevcut araştırmadaki bulgunun aksine Özkılıç-Kolay (2023) öğretim programına bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin fen edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerine göre öğretim programına daha yüksek düzeyde bağlı olduklarını tespit etmiştir. McCormick, Steckler ve McLeroy (1995) öğretmen eğitimi, programların uygulanmasının en güçlü belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Ringwalt ve diğerleri (2003) ise program eğitimi alan öğretmenlerin eğitim almamış olanlara kıyasla programa bağlı kalma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

5.6.EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin pedagojik deneyimleri veya bilgilerinin yakın düzeylerde olduğu söylenebilir. Alanyazında mevcut bulguyu desteler nitelikte araştırmalara rastlanılmıştır (Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Güler, 2021; Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Oruç, 2022; Tutuş, 2021). Ayrıca Pektaş (2021), Aygün (2023), Keçeli (2024) ve Karaca (2023) eğitim düzeyi değişkeninin öğretim programı farkındalığının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın alanyazında farklı bulgular elde edilen araştırmalar da bulunmaktadır. Demir (2022), Demir ve Toraman (2021) ve Erdamar (2020) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ustabulut (2021) ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttığında okuryazarlık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları mevcut bulguyu desteklemektedir (Aslan ve Erden, 2020; Aynas, 2023; Karadağ-Çaydaşı, 2019; Karakuyu & Oğuz, 2021). Mevcut araştırmanın bulgusundan farklı olarak Vartuli ve Rohs (2009) yüksek öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkta daha tutarlı olduğunu dile getirmişlerdir. Güleş (2022) ise eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun aksine Süer ve Kinay (2022) lisans eğitimi alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

5.7.OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait okul türü değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutu olan bilişsel farkındalığın okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Böylelikle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğretim programı farkındalığının diğer alt boyutları olan psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalık ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durumda özel okullarda görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre kendi program uygulayabilme süreçlerini düzenlemelerinin ve değerlendirmelerinin daha çok farkında oldukları yorumu yapılabilir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarına ilişkin kendi stratejilerinin ve zayıf veya güçlü özelliklerinin daha çok farkında oldukları söylenebilir. Owhonda ve Samuel (2018) de öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarında stratejiler benimsediklerini vurgulamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Pektaş (2021) öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğunu belirtmiştir. Keçeli (2024) ise okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmiştir. Güler (2021) öğretmenlerin

program okuryazarlıklarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmiştir. Buna karşın Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021) ve Yıldız (2023) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durumda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Böylelikle devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre merkezi eğitim sisteminde belirlenmiş standartlara daha çok bağlı kaldıkları söylenebilir. Çünkü özel okullar öğretim programlarını daha öznel şekilde uygulayabilme seçeneğine sahip olabilmektedirler ve resmi program niteliğindeki destekleyici programlar uygulayabilmektedirler (MEB, 2024). Bunun sonucunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin merkezi yönetim tarafından uygulatılan resmi programlara bağlılıkları esneklik gösterebilmektedir. Yafie ve diğerleri (2024) de öğretim programı uygulanırken devlet okullarının ulusal standartlara ve ulusal sınav hazırlığına odaklanma olasılığının daha yüksek olduğunu ve özel okulların öğrenmeyi öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlamada daha fazla esneklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ringwalt ve diğerleri (2003) ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla öğretim programını bağlılıkla uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmadaki bulgunun aksine Aynas (2023) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre öğretim programı bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Özkılıç-Kolay (2023) okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir.

5.8. HAFTALIK DERS SAATİ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci sorusuna ait haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda farklı haftalık ders süresince derse giren öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının zamana bakılmaksızın yakın

düzeylerde olduğu söylenebilir. Kahraman (2020) da haftalık ders saati değişkeninin özel okullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun mevcut araştırmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir. Buna karşın Yıldız (2023) haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Haftada 25 saatin üzerinde derse giren öğretmenlerin haftada 21-25 saat ders veren öğretmenlere kıyasla program okuryazarlıkları düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Haftada 20 saat ve altında derse giren öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının 21 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun daha az ders yüküne sahip İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha çok inceleyebilecek zamanlarının olmasından ve dolayısıyla zamansal esneklik sayesinde öğretim programına daha kolay odaklanma fırsatı bulabildiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Akkaya (2023) da haftada 26 saat ve üstünde derse giren öğretmenlerin 25 saat ve altında derse giren öğretmenlere kıyasla öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu bulgulardan farklı olarak Karakuyu ve Oğuz (2021) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Oysaki, Akkaya ve Kurtuluş (2011) ve Smeed, Bourke, Nickerson ve Corsbie (2015) zamanın program uygulamalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Kaya, Çetin ve Yıldırım (2012) ise zaman çizelgesi içeren yıllık planlara kaynak oluşturduğu için resmi programın öğretmenler tarafından bir rehber olarak algılandığını ve merkezi programa uymanın zamanlama konusunda öğretmenler için bir standart oluşturduğunu belirtmişlerdir.

5.9.ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIĞI İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarından herhangi birinin düzeyinin artması durumunda öğretim programına

bağlılık düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretim programı farkındalığının artması halinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını benimseyerek uygulamada daha tutarlı, sadık ve kararlı oldukları ifade edilebilir. Sun (2009)'a göre lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını kavrama düzeyleri ne kadar yüksek olursa öğretmenler programı uygulamada o kadar aktif olmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Gürbüz (2021), Yılmaz (2021), Güleş (2022), Tanaş (2023) ve Kuloğlu (2023) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretim programı bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmaların bulgularının mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Arslan-Çelik (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına uymaları gerektiğinin farkında olmalarına rağmen sadece bir kısmının öğretim programını incelemediğini belirtmektedir. Öğretim programını incelemediğini açıklayan öğretmenler programı inceleyen öğretmenlere göre programı uygularken daha çok sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadaki bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

6.1.SONUÇLAR

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yeterliyim düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.
- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Okul türü değişkeninin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak özel okullarda görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları üzerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre ve daha az derse giren öğretmenlerin daha çok derse giren öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu durum ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarından herhangi birinin düzeyinin artması durumunda öğretim programına bağlılık düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

6.2.ÖNERİLER

Bu başlık altında uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- MEB tarafından öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili seminerler düzenlenebilir. Böylece uygulanan ortaokul İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin fikirleri, bilgileri, becerileri ve tecrübelerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın sonucunda haftalık ders saati daha az olan öğretmenlerin haftalık ders saati daha çok olan öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programını daha çok inceleme zamanı ve öğretim programına daha çok odaklanma fırsatı bulabilmeleri amacıyla ders yükünün azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır. Türkiye'nin farklı illerinde farklı kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenleri kapsayan araştırmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim

programına bağılılıklarına ilişkin karma veya nitel yöntemlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağılılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yeni araştırmalarda bu değişkenler ile farklı değişkenler ilişkilendirilebilir.
- Bağımlı değişkenin program farkındalığı veya programa bağılılık olan deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Alanyazın incelendiğinde öğretim programına bağılılık ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanılmasına karşın öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarıyla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Öğretim programı farkındalığına ilişkin daha fazla araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir.

7. KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 10(3), 83-104.
- Akbari, R. & Moradkhani, S. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference? *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56(Special issue), 25-47.
- Akkaya, A. O. & Kurtuluş, A. (2011). 6. Sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 6(3), 2229-2245.
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium E-journal of Social Sciences*, 7(28), 288-294. <http://dx.doi.org/10.37242/pejoss.4375>
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2241>
- Allo, M. D. G. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 14088-14094.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altay, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation-limiting and facilitating factors, in: P. Nentwig & D. Waddington (Eds.). *Context based Learning of Science* (Münster, Waxmann, S). pp. 35-62.
- Altuncu, N. (2021). Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ardahan, F. Y. (2020). 1-5. sınıflarda uygulanan temel eğitim Türkçe dersi öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve programa bağlılık. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

- Arslan-Çelik, F. M. (2020). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 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. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aşçı, M. & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Aşlıoğlu, B. & Kinay, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğrenci seçme ve yerleştirme sorunu. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın) içinde* (s. 247-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Atlı, K., Kara, Ö. & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Aygün, C. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 1426-1445. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292>
- Azano, A., Misset, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L. H., et al. (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. doi: 10.1177/1932202X11424878
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Basch, C. E. (1984). Research on disseminating and implementing health education programs in schools. *Journal of School Health*, 54(6), 57-66. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1984.tb09737.x>
- Baş, G. & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.
- Bauman, L. J., Stein, R. E. & Ireys, H. T. (1991). Reinventing fidelity: The transfer of social technology among settings. *American journal of community psychology*, 19(4), 619-639. <https://doi.org/10.1007/BF00937995>
- 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>
- Berman, B. & McLaughlin, M.W. (1976) Implementation of educational innovation, *The Educational Forum*, 40:3, 345-370, doi: 10.1080/00131727609336469
- Beycioğlu, K. & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W., Roitman, D. B., et al. (1987). The fidelity-adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268. doi: 10.1007/BF00922697
- Bobbitt, J. F. (2017). Eğitim programı. (M.E. Rüzgar, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1918).

- Bond, G. R., Becker, D. R., Drake, R. E. & Vogler, K. M. (1997). A fidelity scale for the individual placement and support model of supported employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 40, 265–284.
- Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., Williams, J. & Kim, H. W. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2, 75-87. doi: 10.1023/A:1010153020697
- Brekke, J. S. & Wolkon, G. H. (1988). Monitoring program implementation in community mental health settings. *Evaluation & the Health Professions*, 11(4), 425-440. doi:[10.1177/016327878801100402](https://doi.org/10.1177/016327878801100402)
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes?. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 16. 201-218. 10.1080/10824669.2011.585944.
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Gögebakan-Yıldız, D.(2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 219-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme kaynak metinler* (2. bs). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Carless, D. R. (2001). A case study of curriculum implementation in Hong Kong, in: David R. Hall & Ann Hewings (Eds.). *Innovation in English Language Teaching* (Routledge). pp. 265-274.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından örtük program ve halk anlatılarının örtük program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Chaudhary, G. K. (2015). Factors affecting curriculum implementation for students. *International journal of applied research*, 1(12), 984-986.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Civriz, E. & Gelmez-Burakgazi, S. (2021). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik durum çalışması: öğretmenin programa bağlılığı ve öğrenci beklentileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 559-597. <https://doi.org/10.30964/aubfd.694502>
- Cutbush, S., Gibbs, D., Krieger, K., Clinton-Sherrod, M. & Miller, S. (2017). Implementers' perspectives on fidelity of implementation: "Teach every single part" or "Be right with the curriculum"? *Health Promotion Practice*, 18(2), 275-282. <https://www.jstor.org/stable/26746866>
- Çaltinoğlu, A. (2020). İngilizce öğretmenlerinin KKTC'de 6-8 sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programlarına olan bağlılıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Çavuşoğlu, G. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Çelik, Z. & Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çetin, Ş. (2018). Öğretmenlik mesleğinde değerler. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (s. 165-191). Ankara: Pegem Akademi.

- Çiftci, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 285-298. <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Dağ, Ş. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- 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)
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Teachers ' levels of curriculum literacy. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1). <https://doi.org/10.7822/egt146>
- Demir, Ö. & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60 (60), 601-624. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuely/issue/10337/126670>
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (3. bs). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (6. bs). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (22. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Curriculum design and evaluation in ELT* (6th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitime Giriş* (15. bs) içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.

- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Dobson, D. & Cook, T. J. (1981). Avoiding type III error in program evaluation: Results from a field experiment. *Evaluation and program planning*, 3(4), 269-276. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(80\)90042-7](https://doi.org/10.1016/0149-7189(80)90042-7)
- Doğan, H. (2019). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1), 361-385.
- Doğuş, F. (2024). Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Doll, R. C. (1964). *Curriculum improvement: decision making and process* (9th ed.). New York: Allyn&Bacon. https://archive.org/details/curriculumimprov0000doll_b1f7/page/n6/mode/1up?view=theater adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Duman, B. & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-229. <https://doi.org/10.30703/cije.321453>
- Dumas, J. E., Lynch, A. M., Laughlin, J. E., Smith, E. P. & Prinz, R. J. (2001). Promoting intervention fidelity: Conceptual issues, methods, and preliminary results from the early alliance prevention trial. *American journal of preventive medicine*, 20(1), 38-47. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(00\)00272-5](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(00)00272-5)
- Duru, A. & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- 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 Theory and Practice*, 18, 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237. PMID: 12729182

- Dusenbury, L. & Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of school health*, 65(10), 420-425. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1995.tb08205.x>
- Efendioğlu, A. (2020). Program geliştirme ve kazandırılacak davranışlar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine içinde* (s. 174-201). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (5. bs). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erman, M. (2016). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme* (2. bs.). Ankara: Edge Akademi.
- Eski, T. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Kastamonu ili örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evans, H. M. (1957). Organization for curriculum development. *Review of Educational Research*, 27(3), 287-294. <https://doi.org/10.2307/1169300>
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335–397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Gani, S. A. & Mahjaty, R. (2017). English teachers' knowledge for implementing the 2013 curriculum. *English Education Journal*, 8(2), 199-212.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249
- Gingiss, P. L., Gottlieb, N. H. & Brink, S. G. (1994). Increasing Teacher Receptivity toward Use of Tobacco Prevention Education Programs. *Journal of Drug Education*, 24(2), 163–176. <https://doi.org/10.2190/2UXC-NA52-CAL0-G9RJ>
- Görgeç, İ. (2013). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar içinde* (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the behavioral sciences* (12th ed.). New York: Centage.
- Gresham, F. M., Gansle, K. A., Noell, G. H., Cohen, S. & Rosenblum, S. (1993). Treatment integrity of school-based behavioral intervention studies: 1980–1990. *School Psychology Review*, 22, 254–272. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085651>
- Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Güleş, E. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Gültekin, M. (2016). Eğitim, öğretim ve programlarla ilgili temel kavramlar. M. Gültekin & İ. Usta (Ed.), Çocuk Gelişiminde Program içinde (s. 3-27). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde (s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2018). Dünyada öğretmen yetiştirme. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın) içinde (s. 403-440). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (2. bs.) içinde (s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76418> adresinden 30 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gürbüz, Ç. (2020). Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gürbüz, Ş. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, S. & Şen, H. S. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 1-23. doi: 10.29329/ijrte.2023.523.1
- Güven, M. (2015). Eğitimde program geliştirme. N. Karadağ & İ. Usta (Ed.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde (s. 2-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Güzel-Yüce, S. (2021). Eğitim programı okuryazarlığı yolunda teori ve uygulamayı birleştirme: programa bağlılık ve programı uyarlama dengesi. Y. Bolat (Ed.), Eğitim Programı Okuryazarlığı içinde (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/70958/1037063> adresinden 3 Eylül 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Harvey, L. (2021). "Bigger than the syllabus": Exploring second language writing instructors' curriculum knowledge (Order No. 28719184). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572546491). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/bigger-than-syllabus-exploring-second-language/docview/2572546491/se-2>
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kabaş, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kahraman, A. (2020). Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*. 12, 827-840. 10.17719/jisr.2019.3495.
- Karabacak, E. (2018). İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karaca, E. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme* (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karadağ-Çaydaşı, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karafil, B. & Oğuz, A. (2021). İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi. <https://www.researchgate.net/publication/351956502> adresinden 3 Eylül 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' curriculum literacy on their curriculum fidelity: curriculum literacy-curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1785-1800.
- Karakuyu, A. & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. & Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163>
- Kaya, E., Çetin, P. S. & Yıldırım, A. (2012). Merkeziyetçi Öğretim Programlarının Sınıf- içi Uygulamaya Dönüştürülmesi: Öğretmen Deneyimlerinin Analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 103-113.
- Keçeli, G. (2024). Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve eğitim programına yönelik değerlendirmeleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıncal, R. Y. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/0022027850170207>

- Klein, J. W. (1973). Making or breaking it: The teacher's role in model (curriculum) implementation. *Young Children*, 28(6), 359-366.
- Kloeppel, T., Kulinna, P. H., Stylianou, M. & Van Der Mars, H. (2013). Teacher fidelity to one physical education curricular model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 186-204.
- Korkmaz, İ. (2017). Eğitim programı: tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (11. bs.) içinde (s. 3-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Korucu, M. (2024). Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kremer, L. & Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' characteristics and their reflection in curriculum implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 6(1), 73-82. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90011-5)
- Kuloğlu, M. E. (2023). Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve tpab arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurt, S. & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(1), 91-104.
- Kutlu, O. (2011). Eğitimle ilgili temel kavramlar. T. Dilci (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (s. 9-72). İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. bs). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (26. bs). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of*

Adolescent Health, 54(3, Suppl), S53–S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.029>

- Loflin, J. W. (2015). Relationship between teacher fidelity and physical education student outcomes. *Physical Educator*, 72(5), 359–383.
- Madden, P. D. (2015). Implementation fidelity of the Ohio State University’s LiFE Sports curriculum: Adoption in afterschool settings [Master's thesis, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1429563358
- Mansuroğlu, C. (2019). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Maral-Polat, Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (1999). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc. <https://archive.org/details/curriculumaltern0000mars/page/222/mode/2up?view=theater adresinden> 22 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- McCormick, L. K., Steckler, A. B. & McLeroy, K. R. (1995). Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion*, 9(3), 210-219.
- McNeill, K. L., Marco-Bujosa, L. M., Gonzalez-Howard, M. & Loper, S. (2018). Teachers’ enactments of curriculum: “fidelity to procedure” versus “fidelity to goal” for scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1455–1475. doi: 10.1080/09500693.2018.1482508
- MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesl

[eYi Genel YETERLYKLERi onaylanan.pdf](#) adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.

https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden 23 Temmuz 2024 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2023). Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Çalışma Kitabı. https://cdn.eba.gov.tr/oba/2023-Kariyer-Basamaklari/uzman_ogretmen.pdf adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/yonetmelik/icerik/72> adresinden 16 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. & Bybee, D. (2003). Fidelity Criteria: Development, Measurement, and Validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315–340. <https://doi.org/10.1177/109821400302400303>

Nevenglosky, E. A. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Order No. 10823221). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2047544332). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/barriers-effective-curriculum-implementation/docview/2047544332/se-2>

Nnabuike, E. K., Aneke, M. C. & Otegbulu, R. I. (2016). Curriculum implementation and the teacher: issues, challenges and the way forward. *International Journal in Commerce, IT & Social Sciences*, 3(6), 41-48.

Ocak, G. & Olur, B. (2018). Öğretmenlik mesleğinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz* (Dün, Bugün ve Yarın) içinde (s. 219-246). Ankara: Pegem Akademi.

O'Donnell, C. L. (2007). *Fidelity of implementation to instructional strategies as a moderator of curriculum unit effectiveness in a large -scale middle school science quasi -experiment* (Order No. 3276564). Available from ProQuest Dissertations &

Theses Global. (304870950). Retrieved from
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/fidelity-implementation-instructional-strategies/docview/304870950/se-2>

- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K–12 Curriculum Intervention Research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Oral, B. & Bars, M. (2018). Öğretmen yetiştirmede akreditasyon. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (s. 465-483). Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, B. & Aşılıoğlu, B. (2000). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5277> adresinden erişilmiştir.
- Oral, B. & Süer, S. (2017). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s. 509-538). Ankara: Pegem Akademi.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues* (7th ed.). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Oruç, T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Orwin, R. G. (2000). Assessing program fidelity in substance abuse health services research. *Addiction*, 95(11s3), 309-327. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.95.11s3.3.x>

- Owhonda, N. M. & Samuel, A. (2018). Strategies of curriculum implementation in Nigeria: rivers state experience. *Universal Journal of Humanities, Physical, Social And Management Sciences (USHPSMS)*, 11(3), 7-17.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özden, Y. (2023). *Öğrenme ve öğretme* (15. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bağlılıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Özkılıç-Kolay, Y. (2023). İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri ile İngilizce öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Parcel, G. S., Ross, J. G., Lavin, A. T., Portnoy, B., Nelson, G. D. & Winters, F. (1991). Enhancing implementation of the teenage health teaching modules. *Journal of School Health*, 61(1), 35-38.
- Parkes, J. & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55–61. <https://doi.org/10.1080/87567550209595875>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *The Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pence, K. L., Justice, L. M. & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(3), 329-41.

- Pektaş, Ö. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Pektaş, Ö. & Pesen, A. (2021a). Developing curriculum awareness scale (CAS): The study of validity and reliability. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3(1), 115-132. doi: [10.35452/caless.2021.6](https://doi.org/10.35452/caless.2021.6)
- Pektaş, Ö. & Pesen, A. (2021b). Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216-232. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/58093/901847>
- Perry, C. L., Murray, D. M. & Griffin, G. (1990). Evaluating the statewide dissemination of smoking prevention curricula: Factors in teacher compliance. *Journal of School Health*, 60(10), 501-504. doi: 10.1111/j.1746-1561.1990.tb05890.x. PMID: 2283869.
- Petrizzelli, A. (2010). *The impact of principal training in diffusion of innovation theory on fidelity of implementation* (Order No. 3510712). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1018440301). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-principal-training-diffusion-innovation/docview/1018440301/se-2>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A. & Slocum, L. (2015). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *Child & Youth Care Forum*, 44(5), 731–755. doi:10.1007/s10566-015-9305-2
- Polat, Ç. M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of curriculum studies*, 25(4), 343-358.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: The McGraw-Hill Companies Inc.

- QuestionPro, (2024). Sample Size Calculator. <https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/> adresinden 22 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Rahimi, M. & Alavi, J. (2017). The role of teaching experience in language teachers' perceptions of a top-down curriculum change. *The Curriculum Journal*, 28(4), 479-503. doi: 10.1080/09585176.2017.1344134
- Rhodes, M. G. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, 46(2), 18. <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., et al. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391.
- Rohrbach, L. A., Graham, J. W. & Hansen, W. B. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive medicine*, 22(2), 237-260. <https://doi.org/10.1006/pmed.1993.1020>
- Sakallıoğlu, G. & Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 70-107.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Sánchez, G. & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Research in Science Thinking*, 36(4), 493-513. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P)
- Saral, N. Ç. (2019). Exploring curriculum literacy level of english language teachers in Turkey. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Saylor, J. G. & Alexander, W. M. (1967). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Sayın, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (26. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaiegy, E. S. A. S. (2021). The impact of teacher's teaching experience on the implementation of english language curricula in public schools in Aqaba governorate, Jordan. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 2(4), 75-88.
- Smeed, J., Bourke, T., Nickerson, J. & Corsbie, T. (2015). Testing times for the implementation of curriculum change: *Analysis and Extension of a Curriculum Change Model*. SAGE Open. 5. 10.1177/2158244015581018.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1–30. <https://doi.org/10.3102/00028312025001001>
- Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L., Brannon, B. R., Johnson, C. A., et al. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, 4(1), 59-67. <https://doi.org/10.1093/her/4.1.59>
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005, April). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi* (5. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (18. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stains, M. & Vickrey, T. (2017). Fidelity of implementation: An overlooked yet critical construct to establish effectiveness of evidence-based instructional practices. *CBE-Life Sciences Education*, 1, 1–11. doi: 10.1187/cbe.16-03-0113
- Stylianou, M., Kloeppel, T., Kulinna, P. & Van Der Mars, H. (2016). Teacher fidelity to a physical education curricular model and physical activity outcomes. *Journal of*

Teaching in Physical Education, 35(4), 337-348. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0112>

- Sulaiman, I. (2020). Teachers' fidelity to curriculum: an insight from teachers' implementation of the Indonesian EFL curriculum policy. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(2), 50-55.
- Summerfelt, W. T. (2003). Program strength and fidelity in evaluation. *Applied Developmental Science*, 7(2), 55–61. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_2
- Sumual, M. Z. I. & Ali, M. (2017). Evaluation of primary school teachers' pedagogical competence in implementing curriculum. *Journal of Education and Learning*, 11(3), 343-350. doi:[10.11591/edulearn.v11i3.6429](https://doi.org/10.11591/edulearn.v11i3.6429)
- Sun, H. (2009). A survey and analysis on junior and senior high school english teachers' receptivity to the new curriculum : The case study of Huainan city, Anhui province (Order No. 10528680). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870420763). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/survey-analysis-on-junior-senior-high-school/docview/1870420763/se-2>
- Susam, B. & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267.
- Süer, S. & Kinay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 191-214. doi: [10.31704/ijocis.2022.009](https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009)
- Şahin, Ç. & Girgin, D. (2018). Öğretmenlik mesleğini özendirici teknikler geliştirme. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (s. 485-511). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H. (2020). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.), *Eğitime Giriş (11. bs.)* içinde (s. 249-276). Ankara: Pegem Akademi.

- Tanaş, R. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, öğretim programına bağlılıkları, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287–307.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tertemiz, N. I. (1997). Eğitimde program geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitimbilime Giriş içinde* (s. 185-208). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L. & Norris, K. (2020). Teacher-level predictors of the fidelity of implementation of a social-emotional learning curriculum. *Early Education and Development*, 33(1), 92–106. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1849896>
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841.
- Tutuş, F. (2021). İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Türkoğlu, Ç. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uludağ-Çınar, E. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(14), 153-156.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 3(1235-1243).
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme'de kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.
- Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform, in: H. Giroux & D. Purpel (Eds.). *The Hidden Curriculum and Moral Education* (McCutchan Publishing Corporation). pp. 9-27.
- Variş, F. (1973). Cumhuriyet'in 50. yılında Türkiye'de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birkaç sorun. 50. Yıla Armağan içinde (s. 47-62). Ankara: Kalite Matbaası.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (4. bs). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Variş, F. (1991). Programlara ilişkin temel kavram ve tanımlar. A. Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler içinde* (s. 1-11). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vartuli, S. & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502–512. doi:10.1080/02568540909594677
- Viirpalu, P., Krull, E. & Mikser, R. (2022). Teachers' feelings of curriculum ownership: the Estonian case. *Journal of Baltic Studies*, 53(3), 373–395. <https://doi.org/10.1080/01629778.2021.2001550>
- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K. & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 620–630. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.4.620>
- Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Nation, M., et al. (1998). Comprehensive quality programming and accountability: eight essential strategies for implementing successful prevention programs. *The Journal of Primary Prevention* 19, 3–30. <https://doi.org/10.1023/A:1022681407618>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). "synthesis of research" what helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.

- Wingerter, J. F. (1987). *A study of teachers' actual and desired levels of participation in curriculum development as perceived by principals and teachers* (Publication No. 8812581) [Doctoral Dissertation, Temple University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Yafie, E., Setyaningsih, D., Lestarinigrum, A., Saodi, S., Herlina, H. & Wiranata, I. G. L. A. (2024). Exploring Merdeka curriculum implementation in diverse preschools settings: A comparative analysis of principal perceptions in public and private schools with varied accreditation levels. *Participatory Educational Research*, 11(5), 41-58.
- Yakar, A. (2012). Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2019). Investigating teachers' fidelity to constructivist chemistry curriculum in Turkey: Congruence between intended, perceived and observed curriculum in Turkey. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 11(4), 93-104. <https://doi.org/10.12973/ijpce/84519>
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N. & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*, 51-63.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(4), 247-258.
- Yazar, T. & Dokumacı-Sütçü, N. (2018). Öğretmen yetiştirmede araştırma yönelimleri: 2000'li yıllarda (2000-2018) öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın) içinde* (s. 563-599). Ankara: Pegem Akademi.
- Yelken, T. Y. & Konokman, G. Y. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde* (s. 273-298). Ankara: Pegem Akademi.

- Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel kavramları. E. Yeşilyurt (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde (s. 247-280). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1767>
- Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz, K. (2020). Eğitimin temel kavramları. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.), *Eğitime Giriş* (11. bs.) içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.
- Yüksel, S. (2002a). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

8. EKLER

EK-1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/09/2023-565998



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-565998
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

19/09/2023

Sayın FİKRET ERKUŞ

"Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ile Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 18.09.2023 tarih ve 564338 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Kodu BSACT8MVJZ Pin Kodu 45903

Belge Takip Adresi

<https://turkiye.gov.tr/ebd/ek=5539&eD=BSACT8MVJZ&eS=565998>

Adres Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon +90 412 241 10 00 Faks +90 412 241 10 56
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için Erkan Seyrek
Unvanı Büro Personeli



Tel No 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. ARASTIRMA İZNİ



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-30769799-44-90370800
Konu : Araştırma İzni (Fikret ERKUŞ)

23.11.2023

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Fikret ERKUŞ'un "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları İle Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerdeki ortaokullarda (devlet ve özel) okullarında görev yapan İngilizce Öğretmenlerine uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair 23.11.2023 tarih ve 90333349 sayılı müdürlük onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılmak ve derslerin aksatılmaması, araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Anket Belgeleri

Dağıtım:

4 Merkez İlçe Kaymakamlığı
(İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası

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

Telefon No : 0 (412) 322 22 35

E-Posta : arge21@meh.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi

Faks

Unvan : İlçe



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1e28-56d2-33b6-b756-0bad kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI İLE BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. **I. Bölümde**, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. **II. Bölümde**, “Öğretim Programı Farkındalığı”nı belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. **III. Bölümde** ise “Öğretim Programına Bağlılığı” belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Size en uygun gelen her soru için uygun yere bir “X” işaretini koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Fikret ERKUŞ

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet:	Kadın ()	Erkek ()
2. Yaşınız:	22-29 ()	30-39 () 40 ve üzeri ()
3. Kıdeminiz:	1-10 yıl ()	11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
4. Lisans eğitiminizden mezun olduğunuz fakülte:	Eğitim Fakültesi () Diğerleri ()	
5. Eğitim düzeyiniz:	Lisans () Lisansüstü ()	
6. Görev yaptığınız okul türü:	Devlet ()	Özel ()
7. Haftalık ders saatiniz:	20 saat ve altı () 21 saat ve üzeri ()	

II. BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda “Öğretim Programı Farkındalığı” ile ilgili bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

No	Maddeler	Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Biraz katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1	Öğretim programının temel felsefesi hakkında araştırma yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretim programının bahsetmiş olduğu değerleri kazanımlarla ilişkilendirerek kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğretim programındaki kazanımların açıklamaları doğrultusunda hareket ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretim programını öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinden hareketle derslerimi düzenlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğretim programındaki kazanımlara uygun ders içeriği geliştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğretim programını derslerime entegre ederek uygulayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğretim programı ile kullandığım ders kitabı arasında karşılaştırma yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Alanımla ilgili konuların kazanımlarını işlerken öğretim programını kılavuz edininirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğretim programını uygularken dikkat edilecek hususlar çerçevesinde hareket ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğretim programının öğrenciler için belirlemiş olduğu yetkinlik alanlarını değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Meslektaşlarımla öğretim programı üzerine tartışmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13	Öğretim programının özel amaçları hakkında bilgi sahibiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğretim programının yapısı hakkında bilgiye sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretim programındaki öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğretim programının belirlemiş olduğu kök değerler hakkında bilgi sahibiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğretim programındaki konuların kazanımlarına hâkimimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğretim programı ile ders kitabı arasındaki farklılıkları bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Öğretim programının tanımladığı birey özelliklerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğretim programının eğitim ortamı için gerekli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğretim programının eğitim ortamı için değerli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Öğretim programının amaçlarını eğitim ve öğretim ortamı için önemli bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğretim programının bakış açısı içerisinde hareket etmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğretim programının tanımladığı birey özellikleri benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

III. BÖLÜM ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda “*Öğretim Programına Bağlılık*” ile ilgili bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1.	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Öğretim programının öğretime biçtiği rolün farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-30769799-42-90502028
Konu : İngilizce Öğretmen Sayıları

27.11.2023

Sayın; Fikret ERKUŞ
(İnönü Ortaokulu Yenişehir/Diyarbakır)

İlgi : 15.11.2023 tarihli dilekçeniz.

İlgi tarihli dilekçeniz incelenmiş olup dilekçenize istinaden ilimiz merkez ilçelerindeki resmi ve özel ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmen sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ahmet TEKİN
Şube Müdürü

İngilizce Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Resmi	Özel	Toplam
Bağlar	171	6	177
Kayapınar	168	33	201
Sur	46	4	50
Yenişehir	120	2	122
TOPLAM	505	45	550

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Adres

Telefon No

E-Posta

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için

Unvan : Programcı

İnternet Adresi : Faks



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fbc7-68e8-340b-85f0-ce94 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5. BASIKLIK VE ÇARPIKLIK DEĞERLERİ

Tablo 8.1. Psikomotor Farkındalık Alt Boyutunda Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken		Ç	SH	B	SH
Cinsiyet	Kadın	-0.97	0.16	2.83	0.32
	Erkek	-1.60	0.25	5.55	0.49
Yaş	22-29	-0.66	0.32	1.04	0.62
	30-39	-1.13	0.18	3.32	0.36
	40 ve üzeri	-1.20	0.27	4.65	0.53
Fakülte	Eğitim	-1.04	0.15	3.24	0.30
	Diğer	-1.65	0.32	5.67	0.62
Eğitim düzeyi	Lisans	-1.22	0.14	3.81	0.28
	Lisansüstü	-0.03	0.44	0.43	0.86
Okul türü	Devlet	-1.16	0.15	3.64	0.29
	Özel	-0.95	0.38	3.61	0.74
Ders saati	20 saat ve altı	-1.10	0.15	3.73	0.30
	21 saat ve üzeri	-1.30	0.31	3.45	0.60
Mesleki kıdem	1-10 yıl	-1.17	0.19	4.08	0.37
	11-20 yıl	-1.26	0.22	3.85	0.43
	21 yıl ve üzeri	-0.46	0.43	0.09	0.83

Tablo 8.2. Bilişsel Farkındalık Alt Boyutunda Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken		Ç	SH	B	SH
Cinsiyet	Kadın	-0.42	0.16	0.13	0.32
	Erkek	-1.59	0.25	3.85	0.49
Yaş	22-29	-0.05	0.32	-0.59	0.62
	30-39	-1.05	0.18	2.31	0.36
	40 ve üzeri	-0.85	0.27	1.42	0.53
Fakülte	Eğitim	-0.97	0.15	2.04	0.30
	Diğer	-0.29	0.32	-0.34	0.62
Eğitim düzeyi	Lisans	-1.00	0.14	2.18	0.28
	Lisansüstü	-0.02	0.44	-0.54	0.86
Okul türü	Devlet	-0.86	0.15	1.82	0.29
	Özel	-1.32	0.38	3.46	0.74
Ders saati	20 saat ve altı	-0.97	0.15	2.03	0.30
	21 saat ve üzeri	-0.44	0.31	0.34	0.60
Mesleki kıdem	1-10 yıl	-0.73	0.19	1.32	0.37
	11-20 yıl	-1.17	0.22	2.69	0.43
	21 yıl ve üzeri	-0.29	0.43	-0.88	0.83

Tablo 8.3. Duyuşsal Farkındalık Alt Boyutunda Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken		Ç	SH	B	SH
Cinsiyet	Kadın	-1.13	0.16	3.16	0.32
	Erkek	-1.80	0.25	4.46	0.49
Yaş	22-29	-0.46	0.32	-0.82	0.62
	30-39	-1.30	0.18	3.09	0.36
	40 ve üzeri	-2.01	0.27	6.42	0.53
Fakülte	Eğitim	-1.37	0.15	3.67	0.30
	Diğer	-1.84	0.32	6.18	0.62
Eğitim düzeyi	Lisans	-1.47	0.14	3.92	0.28
	Lisansüstü	-0.06	0.44	-0.20	0.86
Okul türü	Devlet	-1.46	0.15	4.13	0.29
	Özel	-1.37	0.38	3.10	0.74
Ders saati	20 saat ve altı	-1.48	0.15	4.37	0.30
	21 saat ve üzeri	-1.30	0.31	3.13	0.60
Mesleki kıdem	1-10 yıl	-1.10	0.19	2.80	0.37
	11-20 yıl	-1.79	0.22	4.83	0.43
	21 yıl ve üzeri	-0.46	0.43	-0.93	0.83

Tablo 8.4. Öğretim Programına Bağlılıkta Demografik Değişkenlerin Düzeylerinde Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken		Ç	SH	B	SH
Cinsiyet	Kadın	-1.66	0.16	7.64	0.32
	Erkek	-2.40	0.25	7.69	0.49
Yaş	22-29	-2.30	0.32	8.33	0.62
	30-39	-2.22	0.18	8.27	0.36
	40 ve üzeri	0.16	0.27	-0.70	0.53
Fakülte	Eğitim	-1.63	0.15	6.84	0.30
	Diğer	-2.57	0.32	7.79	0.62
Eğitim düzeyi	Lisans	-2.14	0.14	8.33	0.28
	Lisansüstü	0.57	0.44	-0.21	0.86
Okul türü	Devlet	-2.28	0.15	10.43	0.29
	Özel	-1.59	0.38	4.91	0.74
Ders saati	20 saat ve altı	-2.27	0.15	9.93	0.30
	21 saat ve üzeri	-1.79	0.31	6.62	0.60
Mesleki kıdem	1-10 yıl	-2.16	0.19	7.78	0.37
	11-20 yıl	-2.29	0.22	10.80	0.43
	21 yıl ve üzeri	0.26	0.43	-0.74	0.83

EK-6. DEĞİŞKEN BAZINDA NORMALLİK İNCELEMELERİ

Tablo 8.5. Değişken Bazında Normallik İncelemeleri

	Ç	SH	B	SH
ÖPFÖ _{Psikomotor}	-1.16	0.14	3.68	0.27
ÖPFÖ _{Bilişsel}	-0.92	0.14	1.93	0.27
ÖPFÖ _{Duyusal}	-1.45	0.14	4.02	0.27
ÖPBÖ _{Toplam puan}	-2.12	0.14	8.66	0.27

9. ÖZ GEÇMİŞ

ADI SOYADI: Fikret ERKUŞ

EĞİTİM DURUMU:

İlköğretim: Alparslan İlköğretim Okulu-Siirt/Merkez (1993-2001)

Lise: 14 Eylül Şeref Lisesi-Siirt/Merkez (2001-2005)

Lisans: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü (2007-2012)

İŞ DENEYİMİ:

2012-2013: Atatürk Anadolu Lisesi (Siirt/Merkez)

2013-2015: Atatürk İlkokulu (Siirt/Merkez)

2015-2016: İbrahim Hakkı İmam Hatip Ortaokulu (Siirt/Merkez)

2016-2017: Atatürk İlkokulu (Siirt/Merkez)

2017-2020: İbrahim Hakkı İmam Hatip Ortaokulu (Siirt/Merkez)

2020-2022: Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu (Diyarbakır/Yenişehir)

2022-....: İnönü Ortaokulu (Diyarbakır/Yenişehir)

BİLİMSEL FAALİYETLER:

26 Nisan 2024 “Destekleme ve Yetiştirme Kursları: Önemi, Uygulanması ve Öneriler”
sözlü bildiri sunumu.