



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Sümeyya BULUT

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

DANIŞMAN

Prof. Dr. Murat GÖKALP

AĞRI – 2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Sümeyya BULUT

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Murat GÖKALP

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Temel TOPAL

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

AĞRI-2025

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıkların İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

13/08/2025

Sümeyya BULUT

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat GÖKALP

2025

Jüri: Prof. Dr. Murat GÖKALP

Doç. Dr. Temel TOPAL

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

Öğretim programına bağlılık, eğitim sürecinin planlandığı biçimde ilerlemesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması için önemlidir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyi, programın etkililiğini ve uygulanabilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin programa yönelik tutumlarının, karşılaştıkları güçlüklerin ve uygulama süreçlerine ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi, eğitim sisteminin gelişimine katkılar sunmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem türlerinden eş zamanlı üçgenleme deseninde yürütülmüştür. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ağrı ili ve ilçelerinde görev yapan 304 sınıf öğretmeninden nicel veriler “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 26 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel bulgular, sınıf öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bağlılık düzeyleri yaş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Nitel bulgular ise bazı öğretmenlerin programa tamamen bağlı kaldığını, bazılarının ise çeşitli uyarlamalar yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, program güncellemelerini (sadeleştirme, değerler eğitimi, beceri odaklılık) olumlu karşılamakta; ancak zaman yetersizliği, iş yükü ve rehberlik eksikliği gibi zorluklar yaşamaktadırlar. Sonuç olarak öğretmenler, öğretim programını mesleki gelişimlerinde yol gösterici ve güvenilir bir kaynak olarak görmekte, derslerde öğrenci ihtiyaçlarına uyarlama, materyal kullanımı ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi yaklaşımlar benimsemektedirler. Bulgular doğrultusunda program geliştirme ve uygulama süreçlerinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, sürekli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin materyal ve teknolojik kaynaklarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim programına bağlılık, öğretim programı, eğitim*

ABSTRACT

MASTER'S THESIS
**INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' COMMITMENT TO
THE CURRICULUM**

Thesis Advisor: Prof. Dr. Murat GÖKALP

2025

Jury: Prof. Dr. Murat GÖKALP

Assoc. Prof. Dr. Temel TOPAL

Assoc. Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

Curriculum fidelity plays a critical role in ensuring that educational processes are carried out as planned and that the intended learning outcomes are achieved. Teachers' level of adherence to the curriculum directly affects its effectiveness and applicability. Therefore, examining teachers' attitudes toward the curriculum, the challenges they face, and their approaches to implementation provides significant contributions to the development of the education system. The aim of this study is to determine the curriculum fidelity levels of primary school teachers and to examine their views on the factors affecting their adherence. The research was conducted using a concurrent triangulation mixed-methods design. Quantitative data were collected from 304 primary school teachers working in Ağrı province and its districts during the spring semester of the 2024-2025 academic year through the "Curriculum Fidelity Scale" developed by Yaşaroğlu and Manav (2015). Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 26 teachers selected using maximum variation sampling. Quantitative findings revealed that teachers' curriculum fidelity levels were high and did not significantly differ by age, seniority, or gender. Qualitative findings indicated that while some teachers fully adhered to the curriculum, others made certain adaptations. Teachers generally evaluated curriculum updates (simplification, values education, and skill-oriented focus) positively, but reported challenges such as time constraints, workload, and lack of guidance. In conclusion, teachers perceive the curriculum as a reliable and guiding resource for their professional development, and they adopt approaches such as adapting instruction to student needs, using concrete materials, and relating subjects to daily life. Based on the findings, it is recommended that teachers' opinions be considered in curriculum development and implementation processes, continuous in-service training be provided, and teachers be supported with teaching materials and technological resources.

Keywords: *Curriculum fidelity, curriculum, education*

ÖN SÖZ

Bir tez çalışmasının ortaya çıkışı yalnızca akademik bir sürecin sonucu değil; sabır, azim ve yoğun bir emeğin ürünüdür. Bu süreç, zaman zaman zihinsel ve duygusal olarak zorlayıcı olsa da her aşaması bana önemli deneyimler kazandırmış; araştırma, analiz ve sorgulama becerilerimi geliştirmenin yanı sıra kişisel gelişimime de büyük katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın şekillenmesinde katkı sunan ve sürece akademik yönlendirmeleriyle destek veren Prof. Dr. Murat GÖKALP'e teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan ve araştırmamın farklı aşamalarında görüşleriyle araştırmama katkı sağlayan Prof. Dr. Temel TOPAL'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI'ya katkıları için teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmam süresince bana destek olan aileme, arkadaşlarıma ve çalışmamda gönüllü olarak yer alan öğretmenlere minnettarlığımı ifade etmek isterim. Onların sabrı, anlayışı ve desteği olmasaydı bu süreç çok daha zor olurdu. Son olarak, bu çalışmaya dolaylı ya da doğrudan katkı sağlayan herkese teşekkür ederim.

Sümeyya BULUT

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırma Soruları	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımlar).....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Araştırmada Yer Alan Tanımlar	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Eğitim	11
2.2. Öğretim.....	12
2.3. Program	14
2.3.1. Resmi Program (Yazılı/Açık Program)	15
2.3.2. Uygulamadaki Program (Opersyonel/İşevuruk/Dolaylı Program)	16
2.3.3. İhmal Edilen Program (Öğretisiz Program)	17
2.3.4. Örtük Program (Gizil Program).....	18
2.3.5. Ekstra Program (Destekleyici Program)	18
2.4. Eğitim Programı.....	19
2.5. Öğretim Programı.....	21
2.5.1. Programın Temel Öğeleri	24
2.5.1.1. Hedef.....	24
2.5.1.2. İçerik.....	25
2.5.1.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)	25
2.5.1.4. Ölçme ve Değerlendirme	26
2.6. Öğretim Programına Bağlılık ve Önemi	27

2.6.1. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi ve Boyutları	29
2.6.2. Öğretim Programına Bağlılık Üzerinde Etkili Faktörler	31
2.7. Sınıf Öğretmeni	36
2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar	37
2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Bilimsel Araştırmalar	44
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	52
3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi	52
3.2.2. Nitel Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi	53
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Nicel Veri İçin Kişisel Bilgi Formu ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	55
3.3.2. Nitel Veri İçin Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	56
3.4. Veri Analizi	57
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	57
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	57
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	58
3.6. Araştırmada Etik	60
4. BULGULAR	61
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Bulguları	63
4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Bulguları	64
4.2.3. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T TESTİ Bulguları	65
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.3.1. “Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı” Temasına İlişkin Bulgular	66
4.3.2. “Güncellenen Öğretim Programları” Temasına İlişkin Bulgular	71

4.3.3. “Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler” Temasına İlişkin Bulgular.....	80
4.3.4. “Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü” Temasına İlişkin Bulgular	87
4.3.5. “Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar” Temasına İlişkin Bulgular	93
4.3.6. “Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri” Temasına İlişkin Bulgular	101
4.3.7. “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri” Temasına İlişkin Bulgular	109
4.3.8. “Öneriler” Temasına İlişkin Bulgular.....	116
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	124
5.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma	124
5.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Bağımsız Değişkenlere Ait Sonuçlara İlişkin Tartışma.....	126
5.3. Sınıf Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları ve Bağlılıklarını Etkileyen Etkenler Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Tartışma	128
KAYNAKÇA	156
EKLER.....	170

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Veri Toplama Sürecine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	53
Tablo 2. Nitel Veri Toplama Sürecine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	54
Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değerler	62
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	63
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	64
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	65
Tablo 8. Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı.....	66
Tablo 9. Güncellenen Öğretim Programları	71
Tablo 10. Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler	80
Tablo 11. Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü.....	87
Tablo 12. Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar	93
Tablo 13. Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri	101
Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	109
Tablo 15. Öneriler	116

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bir bireyin ve toplumun ne kadar geliştiğini gösteren önemli bir etkidir. Bir ülke ne kadar gelişmişse, eğitim faaliyetlerinin yanında sağlık, ekonomi, sanat ve kültür alanındaki çalışmaları da o kadar ön plana çıkar. Demirel (2018) eğitimi, bireyin yaşantısı ile kasıtlı kültürlenme yoluyla istendik davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Gül (2012) ise eğitimi, insanın gereksinimlerini karşılamak için başvurduğu bir araç olarak tanımlamaktadır. Eğitim, insanın kendini tanıması, sorunları çözmesi ve başkalarıyla iletişim kurması için kullandığı bir araçtır.

Başarıya ulaşmak için düzenli ve sistemli bir eğitim önemlidir. Bir okulun ne kadar başarılı olduğu ile öğretmenlerin kalitesi arasında doğrudan bir bağlantı var (Demirel, 2018). Bu bağlantıyı etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenin mesleğini ne kadar benimsediğidir (Okyay, 2023). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973) şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenler devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlü, öğretmenlik için gerekli genel kültüre, özel alan ve meslek bilgisine sahip, en az dört yıllık üniversite mezunu olan kişilerdir (Gül, 2012). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylerin yaşam becerilerine sahip olması için başvurdukları temel ve önemli araç eğitim programları ve öğretim programlarıdır (Senemoğlu, 1997). Ders programlarını sınıfta uygulayacak olan öğretmenlerin, programın içeriğini iyi bilmeleri ve nasıl uygulayacaklarını anlamaları gerekir. Bu yüzden öğretmenlerin ders programına bağlı kalmaları önemlidir (Çelik ve Burakgazi, 2021).

Öğretim programları, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Bu programların eğitim üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırma yapılmış ve eğitim alanındaki çalışmalar bugün de devam ediyor. Günümüzdeki yeniliklere ve gelişmelere göre öğretim programlarının ihtiyaçları değişiyor ve bu programlar sürekli olarak gelişiyor. (Keskin ve Korkmaz, 2021). Dünyada ve ülkemizde öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar, farklı kişi ve farklı kuruluşlar tarafından tartışılmaktadır. Üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları gibi farklı kuruluşlar, öğretim programlarının öğretim programlarını geliştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmalarda özellikle öğretmenlerin programları sınıf ortamında nasıl uyguladıkları ve programları okulun ve sınıfın sosyo-ekonomik yapısına uygun hale getirmeye çalışmaları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarına yeterince hâkim olmaları, bu programları verimli ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri önemlidir. (Marsh ve Willis, 2007). Öğretmenler uygulayacakları öğretim programlarına ne kadar hızlı hakim olabilirlerse planlanan öğrenmeler de o kadar hızlı gerçekleşir. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için de öğretmenlerin öğretim programlarını detaylı anlamaları ve programları uygulama noktasında donanımlı olmaları gerekir. Öğretmenlerin program bilgisi ve uygulama becerisi, “programa bağlılık” kavramıyla açıklanabilir (Çelik ve Burakgazi, 2021).

Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2018). Öğretim programı okuryazarlığı ise “programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlama ve anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlama yapabilme (zaman yönetimi, sınıfa uygun öğretmen seçimi, materyal kullanımı, öğrenme ortamının düzenlenmesi vb.), program hakkında bilgi paylaşabilme (felsefesi, amacı, öğeleri, gelişime uygunluğu, hazırlanışı ve uygulanışı, programın ölçme ve değerlendirme süreçleri) anlamlarını içermektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Demirel (2018) ise eğitim programını, “okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Öğretim programları, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsurudur. Bu programların uygulanması için öğretmenlerin hem eğitim programlarını hem de

öğretim programlarını anlamaları ve bu programları sınıf ortamına uygulamaları gerekir (Güleş, 2022). Program geliştirme ve uygulama süreçlerinde yalnızca eğitimciler ve üst düzey yöneticiler değil, aynı zamanda ebeveynler, işverenler, öğrenciler, sivil toplum kuruluşları, dini liderler ve toplum önderleri de sürece dâhil edilmelidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Özellikle erken çocukluk ve anaokulu döneminde, programların başarılı olması, onların planlandığı gibi uygulanmasına bağlıdır (Davis, 2014). Mellard ve Johnson (2008) öğretmenlerin ve diğer uygulayıcıların programları geliştiricilerin istediği gibi uygulamalarının, programın başarısını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretim programları, toplumların kalkınmasında, nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Erden (1998), eğitim-öğretim süreçlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi için önceden hazırlanmış bir programa ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Özdemir (2009) ise bireysel ve toplumsal eğitimin başarısı için nitelikli bir öğretim programının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Petrina (2004), program öğeleri kavramını programların tasarlanması ya da taslak oluşturma sürecinde gerekli olan öğeler olarak ifade etmiştir. Doğan (1997) ise program öğelerini hem Türkiye’de hem de dünyada yaşanan gelişim ve değişimlere göre planlanan içerik olarak ifade etmiştir. Öğretim programları oluşturulurken dört temel unsur ön plana çıkmaktadır. Bunlar; kazanım (hedef/davranış), içerik, eğitim durumları (öğrenme yaşantıları) ve değerlendirmedir (sınama durumları) (Tyler, 1949). Kazanım, öğrencinin öğrenme sürecinde kazandığı bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık değişimidir. İçerik, öğrencilerin öğrenmesi gereken konu başlıklarını, kavramları, bilgileri ve kuralları kapsar. Eğitim durumları, ders sırasında yapılan tüm etkinlikler ve öğrenme sürecinde yapılan uygulamalardır. Değerlendirme ise, öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin ne kadar öğrendiğini görmek için yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını ifade eder. Türkiye’de yenilenen öğretim programlarında eğitim durumlarına daha fazla önem verildiği görülmektedir (MEB, 2024). Bu nedenle, öğrenci merkezli yaklaşım ön plana çıkmakta ve öğretmenler rehber, yol gösterici konumundadır (Acar ve Karacaoğlu, 2010).

Öğretim programına bağlılık kavramı ile ilgili çalışmalar son yıllarda ön plana çıkmıştır. Program öğelerinin uygulama sürecinde programa bağlı kalmak önemli bir unsurdur. Öğretim programına bağlılığın belirlenmesi, “yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma nedenlerinin açıklanmasına, programda yapılan değişikliklerin anlaşılmasına ve bu değişikliklerin sonuçların belirleneceğine” katkı sağlamaktadır (Bümen vd., 2014). Planlanan öğretim programları ile uygulanan öğretim programları arasında benzerlikler olduğu düşünülse de aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir (Gerstner ve Finney, 2013). Bu durumda, program öğeleri uygulanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmek önemlidir. Programa bağlılığın öneminin artması, bu konudaki çalışmaları da etkilemektedir (Marsh ve Willis, 2007).

Öğretim programına bağlılıkla ilgili gerçekte öğretmenlerin programa bağlı kalıp kalmadığını belirlemek için öğretmen görüşlerinin dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü öğretmenler programı ne kadar iyi tanırsa, uygulama da o kadar iyi olur (Gömleksiz ve Bulut, 2006). Öğretim programlarının etkili olması için öğretmenlerin program hakkındaki bilgisi, becerileri ve tutumları çok önemlidir (Kabaoğlu, 2015; Mutluer, 2013). Çünkü öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama sürecine tam olarak yansıtamamaları, eğitim-öğretim sürecinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilememesini neden olur. Ayrıca program hakkında bilgisi olmayan öğretmenlerin dersleri de başarısız sonuçlara yol açabilmektedir (Bümen vd., 2014). Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim programlarında yaşanan yenilik ve değişimleri benimsemesi, eksik olduğu noktalarda karşılaştığı sorunlar hakkında bilgi alması gerekir.

Öğretim programına ne kadar uyulduğunu anlamak için yapılan incelemelerin birçok nedeni vardır. Bunlardan biri, öğretmenlerin programı sınıfta uygularken karşılaştığı zorlukları ortaya koymaktır (Fullan ve Pomfret, 1997). Ayrıca, programda hedeflenenle sınıfta gerçekten yapılan şeyler arasında fark olup olmadığını görmek (Mowbroy vd., 2003), programın neden başarılı ya da başarısız olduğunu anlamak (Fullan ve Pomfret, 1997) ve programda yapılan değişikliklerin öğrenciye etkisini değerlendirmek (Scheirer ve Rezmovic, 1983) de bu çalışmaların neden önemli olduğunu gösterir.

Öğrencilerin gelişimini amaçlayan eğitim faaliyetlerinde de programa bağlılığın ne kadar önemli olduğu ifade edilir (Scheirer ve Rezmovic, 1983). Bu sürecin uygulayıcıları olan öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri de bu nedenden dolayı önemlidir. Öğretmenler, öğretim programlarının uygulayıcıları olarak eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri üzerinde etkili olmaları sebebiyle büyük bir etkiye sahiptirler (Tunca vd., 2014). Öğretmenlerin; ders işleme sürecini gerçekleştirme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğrenciye ve iş arkadaşlarına güven verme gibi çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Öğretmenler, eğitim kalitesini artırmak için geliştirilen öğretim programlarını öğrenci davranışlarına kazandıran kişilerdir (Havighurst ve Neugarten, 1967). Bu durum, öğretmenlerin eğitim kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu gösteriyor (Tunca vd., 2014).

Toplumun ihtiyaçlarına için geliştirilen öğretim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, programlar uzman kişilerce iyi uygulanmazsa, istenen sonuçlar alınamaz (Özdemir, 2008). Bu yüzden, eğitimde kaliteyi artırmak için öğretim programı ile öğretmenin bilgi birikimi arasındaki ilişkiye bakmamız gerekir (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğretim programı ile öğretmen niteliği arasındaki ilişki incelendiğinde, program okuryazarlığı ve programa bağlılık gibi farklı kavramlar ortaya çıkmaktadır. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programları anlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde edindiği bilgi ve becerilere sahip olmalarıdır (Akyıldız, 2020). Öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki eksiklikleri, hizmet içi eğitimler veya illerde düzenlenecek seminerler, konferanslar gibi çeşitli etkinliklerle giderilebilir (Haney vd., 2002).

Öğretim programına bağlılık, Pence vd. (2008) tarafından, öğretmenlerin programı geliştirildiği şekliyle uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programına bağlılığın incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar, programın etkililiği hakkında yanlış sonuçlara ulaşılmasını da azaltacaktır. Çünkü öğretim programına ne kadar bağlı kalındığını bilmek, program uygulandıktan sonraki süreç ve sonuçlar hakkında bize daha doğru bilgi verilmesini sağlar (Bümen vd., 2014). Programların tasarlanma aşamasındaki sorunları doğru anlamak için, öğretmenlerin programları tam olarak tasarlandığı gibi uygulaması önemlidir. Aksi halde, programa bağlı

kalınmamasından doğan problemler, yanlışlıkla programın kendisinin başarısız olduğu sonucuna yol açabilir (Çavuşoğlu, 2022). Öğretim programına bağlılık ile program etkililiği arasında güçlü bir ilişkinin olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Dusenbury vd., 2003). Öğretim programına bağlılık, program geliştirme uzmanları tarafından tasarlanan programın, öğretmenlerce eksiksiz bir şekilde uygulamasıdır. Programa bağlı kalan öğretmenler, uygulama sırasında eğitimin başlangıç ve sonuçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Programlar tasarlandığı gibi uygulandığında, öğrenme-öğretme süreci daha etkili hale gelir. Bir öğretim programı, belirlenen sürede tüm planlı etkinlikleri tamamlamayı amaçlar. Bu sürecin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için öğretmenlerin programı iyi anlamaları ve uygulamaları gerekir (Bümen vd., 2014).

Öğretim programları, program uzmanları tarafından hazırlanırken bölgesel farklılıkları, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısı, öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri gibi farklılıkları göz ardı edebilmektedir (Pence vd., 2008). Bu durum, öğretmenlerin öğretim programını nasıl anladığını ve uyguladığını da etkilemektedir. Çünkü her öğretmen programlardan anladığı kadarını uygulamakta ve süreci kendi anlayışı doğrultusunda yürütmektedir. Bu nedenle, öğretmene özgü öğretim programı ortaya çıkmaktadır (Kahramanoğlu, 2019). Öğrenciler de bu sürecin bir parçası olarak, öğretmenin uyguladığı programdan etkilenmektedir. Bu noktada, öğretmenin programı sadece uygulamakla kalmayıp aynı zamanda ders işlerken derse uyarlaması da önemlidir. Her iki durumda da öğretmenin öğretim programını çok iyi anlaması gerekir. Öğretmen, görev yaptığı bölgenin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını dikkate alarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeli ve programı uygularken gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Bu nedenle öğretmenler hem yerel koşulları hem de merkezi kuralları göz önünde bulundurarak öğretim programlarını uygulamalıdır (Marsh ve Willis, 2007).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemektir. Araştırmanın veri tabanında YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) ve ERIC (Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi–Education Resources Information Center) gibi

kaynaklardan yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, yurt içinde ve yurt dışında öğretim programına bağlılık konusunda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle öğretmenler, okul yöneticileri ve aday öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, Ağrı ilinde ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeye odaklanarak benzer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmanın önemli yönlerinden biri, nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi yoluyla daha kapsamlı ve derinlemesine bulgulara ulaşmayı hedeflemesidir. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinde öğretim programına bağlılık konusunda farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu farkındalık ile birlikte öğretmenlerin, öğretim programını uygulama sürecinde programın rehberliğinden faydalanmalarının gerekliliğini ve programı dikkate almalarının önemini kavramaları beklenmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini öğretim programına bağlı olarak gerçekleştirmeleri ve bu süreçte sergiledikleri tutum ve davranışların incelenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır. Bu amaçlar doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ve dünyada öğretim programına bağlılık konusu uzun süre pek dikkat çekmemiş ve üzerinde fazla durulmamıştır. Ama son yıllarda bu durum değişmiş, bu konuyla ilgili araştırmalar artmaya başlamıştır (Çınar, 2023). Öğretim programına bağlılık konusu ele alındığında, programın hazırlanma süreci ve

sonrasında nasıl değerlendirildiği önemli bir yer tutar. Çünkü bir program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğretmenler onu uygularken bazı zorluklarla karşılaşabilir. Bu da programın ne kadar etkili olduğunu anlamamıza yardımcı olur (Dusenbury vd., 2003). Bu yüzden, öğretmenlerin öğretim programlarını ne kadar anladığını ve uyguladığını araştırmak önemlidir.

Öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bu programları nasıl uyguladığını anlamamıza yardımcı olur. Öğretmenlerin programı uygularken ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumlarla nasıl başa çıktıkları oldukça önemlidir. Çünkü bir öğretim programı ne kadar iyi yazılmış olursa olsun, sınıfta onu uygulayacak olan öğretmenlerin görüşü ve deneyimi olmadan eksik kalır (Bümen vd., 2014). Bu nedenle, program geliştirilirken ve uygulama sonrası değerlendirilirken öğretmenlerin katkısı mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler programı ne kadar iyi anlar ve içeriğini ne kadar doğru uygularsa, eğitim süreci de o kadar verimli olur (Bümen vd., 2014).

1.5. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımlar)

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan ölçme araçlarını içten ve tarafsız bir şekilde doldurdıkları kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Örneklem grubu olarak Ağrı ilinde ve ilçelerinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile,
- Veri toplama süreci olarak belirlenen dönemle,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmada Yer Alan Tanımlar

Eğitim: Eğitim, insanların bilgi, beceri ve düşünce geliştirerek toplumda bir birey olarak yer edinmesini sağlayan bir süreçtir. Demirel (2018) eğitimi, bireyin yaşantıları yoluyla davranış değişiklikleri kazanmasını sağlayan planlı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eğitim, bireyin sadece eğitimle ilgili gelişimini kapsamaz aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerinin de gelişmesini sağlar. Dewey (1916) ise eğitimi, bireyin topluma uyum sağlaması için gerekli olan bilgi ve becerileri edinme süreci olarak açıklamaktadır.

Öğretim: Öğretim, belirlenen amaçların bireyin bilgi, beceri ve davranış kazanmasını sağlamak için düzenlenen süreci ifade eder. Fidan ve Erden (1993) öğretimi, bireyin öğrenmesini kolaylaştırmasını sağlamak için uygulanan yöntem, teknik ve stratejiler olarak ifade etmektedir. Bloom (1956) ise öğretimi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gibi farklı alanlarda gelişmesini sağlayan çalışmalardır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır. Ayrıca öğretim belirli bir plana göre yapılır. Öğretimin yapıldığı yerde öğretmenler öğrencilere yeni bilgiler öğretir. Ayrıca öğretmenler konularını işler ve süreç sonunda öğretmenler ölçme ve değerlendirme yapar.

Program: Öğretim programı, öğrencilerin yetişmesini sağlamak için hazırlanmış ve yazılı bir belge olarak kabul edilir. Bu program, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için planlı ve düzenli bir yapıya sahiptir. Erden (1998) programı, bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların belirli bir düzende sunulmasını sağlayan süreç olarak tanımlamaktadır. Taba (1962) ise programı, bireylerin öğrenme sürecinde kazanacağı deneyimleri belirleyen belge olarak ifade etmektedir.

Eğitim programı: Eğitim programı, öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları için önceden hazırlanmış bir plandır. Demirel (2018) eğitim programını, "öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarını şekillendirecek kazanımları edinmelerini amaçlayan bir yapı" olarak tanımlamaktadır. Tyler (1949) ise eğitim programını, Öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerilerin belli bir sıraya göre sunulmasını sağlayan bir düzendir. Eğitim programları, hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır Taba (1962).

Öğretim programı: Öğretim programı, öğrencilerin belirli bir ders veya konuda kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren planlardır. Öğretim programı her ders için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. Demirel (2018) öğretim programını, "belli bir disipline yönelik öğrenme hedeflerini, içerikleri, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini içeren sistematik bir yapı" olarak tanımlamaktadır. Eisner (1985) ise öğretim programını, öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak akademik becerileri ve sosyal becerileri içeren bir yapı olarak görmektedir.

Öğretim programına bağlılık: Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin programlarda belirtilen kazanımları derslerde uygulayıp uygulamamasıdır. Demirel (2017) öğretim programına bağlılığı, "öğretmenlerin belirlenen hedefler, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme kriterlerine uygun olarak programı uygulama düzeyi" şeklinde tanımlamaktadır. Dusenbury ve arkadaşları (2003) ise öğretim programına bağlılığı, öğretmenlerin programı aslına sadık kalarak yani verilen kazanımları sınıflarında uygulaması olarak ifade etmektedir. Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin programı nasıl uyguladığını, programdaki yenilikleri ne kadar benimsediğini de gösterir.

Sınıf öğretmeni: Sınıf öğretmeni, ilköğretim seviyesindeki öğrencilere temel bilgileri, becerileri kazandıran, sosyal ve duygusal gelişimlerine destek veren eğitimcilerden biridir. Erden (1998) sınıf öğretmenini, "ilköğretim öğrencilerine okuma-yazma, matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi gibi dersleri öğreten ve onların gelişimini destekleyen eğitimci" olarak tanımlamaktadır. Goodlad (1984) ise sınıf öğretmenlerini, öğrencilerin eğitsel ve sosyal gelişimini sağlayan eğitimciler olarak görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görevleri arasında öğrencilere temel bilgi ve becerileri öğretmek, eğitim programını uygulamak, sınıfı yönetmek, öğrencilere rehberlik etmek ve öğrencilerin gelişimlerini takip etmek gibi farklı görev ve sorumlulukları vardır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretim programına bağlılık kavramının kuramsal çerçevesine yönelik yapılan alan yazın taraması sonucu elde edilen bilgiler sunulmaktadır. Bu kapsamda; eğitim, öğretim, program, eğitim programı, öğretim programı, öğretim programına bağlılık ve sınıf öğretmenine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişimi ve değişimini sağlayan bir araçtır. Eğitim kavramı, günlük yaşamda kullanılan tek bir tanımı olamayan bir kavramdır (Görgeç, vd., 2013). Eğitimin tanımı, farklı felsefi akımlar, bilimsel görüşler, psikoloji, ekonomi ve sosyoloji gibi farklı alanlardan etkilenmektedir.

Eğitim kavramı, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Güvenç (1974), eğitimi bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması olarak tanımlamıştır. Başaran (1978), eğitim sürecini bireyin yeteneklerini, bilgilerini ve becerilerini sağlamak amacıyla yürütülen gelişim olarak ifade etmektedir. Güleş (2022), eğitimin bireyin yaşama uyum sağlamasını ve topluma katkıda bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim birçok eğitimci tarafından “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler oluşturma süreci” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2018; Ertürk, 1972; Varış, 1997). Karslı (2002) ise, bireyin doğuştan getirdiği potansiyeli ortaya çıkararak yetenek haline dönüştürme süreci olarak ifade etmiştir. Bir başka tanıma göre ise eğitim, “toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerini, ahlaki standartlarını ve bilgi-beceri birikimini yeni nesillere aktarma sürecidir” (Senemoğlu, 2002). Kültürleme süreci olarak da adlandırılan eğitim, toplumun devamı için kendi kültürlerini yeni kuşaklara aktarmasını sağlar (Fidan ve Erden, 1993). Yapılan araştırmalar, eğitimin anne karnında başladığını ve bireyin yaşamı boyunca devam ettiğini ortaya koymaktadır (Berkant ve Can, 2022).

Eğitim süreci genel olarak formal (örgün) eğitim ve informal (yaygın) eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ülgen, 1994). Formal eğitim, planlı ve sistemli bir

eğitim sürecidir ve belirlenen amaçlara göre okul ortamında gerçekleşmektedir. İnfomal eğitim ise bireyin yaşam sürecinde rastgele, plansız ve doğal bir şekilde kullandığı bilgi ve becerilerdir. Arslan ve arkadaşları (2009), örgün eğitimi belli bir yaş grubundaki kişilere göre hazırlanan bir süreç olarak tanımlarken, yaygın eğitimi ise örgün eğitimin içine girmemiş eğitim olarak ifade etmiştir. Türkiye’de eğitim kavramı ile ilgili farklı tanımlardan biri olan Ertürk (1982, s. 12), “eğitimi bireyin deneyim ve kasıtlı yönlendirme yoluyla davranışlarında değişiklik oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Erden (2007, s. 13) eğitimi, “insan davranışlarını değiştiren ve bireyin gelişimini etkileyen her türlü etkinlik” olarak ele almıştır. Sönmez’e (2015, s. 12) göre eğitim, “beyin üzerinde fiziksel uyarıcılar aracılığıyla meydana gelen biyokimyasal ve nörolojik değişikliklerden oluşmaktadır.” Adem’in (1997, s. 3) yaptığı tanıma göre ise eğitimin üç temel görevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki kültürel işlev olup, eğitimin milli kültürün korunmasını ve kuşaklar arasında aktarılmasını sağlar. İkinci işlevi toplumsal görev, eğitim aracılığıyla toplumdaki eşitsizliklerin azaltılmasını amaçlar. Üçüncü işlev ise ekonomik boyuttur ve eğitim, iş gücü sürecini artırarak ekonomik gelişime katkı sağlar.

Eğitim kavramının felsefi tanımları da değişkenlik göstermektedir. İdealizme göre eğitim; bireyin tanrıya ulaşmak için gösterdiği çabalarıdır. Realizme göre eğitim; kuşaklara kültürel mirası aktarma ve topluma uyma sürecini hazırlamaktır. Pragmatizme göre eğitim; bireylerin mevcut olan durumunu değiştirerek yeniden inşa etme sürecine dahil etmektir. Natüralizme göre eğitim; bireyin kendinin, bilincinin farkına varması ve kendini ifade etmesini sağlama süreci olarak ifade etmektir. Son olarak Marksizme göre eğitim; bireyi çok yönlü değiştirerek üretime dahil etme süreci olarak ifade etmektedir (Arslan, 2009).

2.2. Öğretim

Bireylerde ya da öğrencilerde davranış değiştirme sürecinde öğretme ve öğrenme kavramları beraber kullanılabilir. Bu süreçte öğretme kavramı farklı faktörler ile sağlanırken öğrenme kavramı öğrencilerde oluşan davranış değişikliğidir. Öğretim süreci, bireyin davranışlarında planlı ve sistemli bir süreçtir. Bu süreçte öğretme, dış faktörlerin de yardımıyla öğrenme kavramı üzerinde, bireyin kendi kendine kazandığı bilgi, beceri ve tutumlardır. Yapılan araştırmalarda bu iki kavramın bir araya

gelmesiyle öğretim kavramı ortaya çıkmıştır (Arslan vd., 2009). Eğitim ve öğretim kavramları, öğretme ve öğrenme kavramlarıyla benzer olan kavramlardır. Güleş (2022), eğitim kavramının her ortamda olabileceğini, öğretimin ise daha çok eğitim-öğretimin olduğu ortamlarda gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Öğretim kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Demirel (2018), öğretimi “bireyde davranış değişikliğini planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Tanaş (2023) öğretimi; “öğrenmeye rehberlik etme, sınıf ve okul etkinliklerini planlama, eğitimin temel amacı olan istendik davranışları kazandırma sürecini yönetme ve değerlendirme aşamalarını içeren bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme süreci bireylerde gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı durumların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir. Bu süreç öğretim olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2002). Öğretimin başarılı olması için planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının başarılı olmasına bağlıdır. Bu üç aşama arasında, öğretimin daha iyi olması için öğrenmeyi iyi yapmak gerekir. Planlama sürecinde, programların hazırlanması ve eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi gerekir. Uygulama sürecinde, belirlenen öğretim programlarının eğitim ortamında uygulanmasıdır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise, öğretim sürecinin etkili olup olmadığının belirlenmesi vardır (Senemoğlu, 2002).

Öğretim kavramı daha çok eğitim kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. Fakat öğretim kavramı eğitimin kavramının bir ögesidir. Eğitim, bireyin yaşam boyu süren öğrenme süreciyken, öğretim daha çok belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyde davranış değişikliği oluşturmayı amaçlar. Ayrıca öğretim planlı yürütülür (Varış, 1997). Eğitim her ortamda gerçekleştirilebilirken öğretimin genellikle örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Öğretim planlı ve programlanmış şekilde yürütülmektedir. Bu tanımlardan hareketle, öğretimin temel amacı bireylerde istendik davranış değişiklikleri oluşturmaktır. Öğretim, eğitim-öğretim kurumlarında planlı ve programlı çalışmalar yoluyla gerçekleştirilen bir süreçtir ve öğretim programları, bu sürecin en önemli kavramlarından birini ifade etmektedir.

2.3. Program

Okullarda yapılan tüm çalışmalar belli bir plan ve programa göre hazırlanmaktadır. Programlar, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmakta ve eğitim-öğretim sürecine katkı sağlamaktadır. Program kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Örneğin, Tyler (1949) programı, eğitim sürecinde öğrencilerin edindiği deneyimler olarak görmektedir. Taba (1962) ise programı, öğrenme sürecini planlayan bir belge olarak tanımlamaktadır. Eisner (1985) programı, eğitim sürecini yönlendiren plan ve bu planların programın amaçlarını, içerdiği kuralları ve içinde bulunduğu sosyal durumu ifade etmektedir. D. Tanner ve L. N. Tanner (1980) programın, “öğrencilerin yeterliklerini geliştirmek amacıyla sistemli bir şekilde yeniden yapılandırılmış bilgi ve deneyimler yoluyla planlanan ve yönlendirilen bir öğrenme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Türk eğitim sisteminin önemli eğitimcilerinden olan Ertürk (1972) ise programı, "yetişek" olarak tanımlamıştır. Program öğretmenlerin belirli bir zamanda yetiştirilmeleri için düzenlenen eğitim durumları olarak tanımlamıştır. Posner (1995) program kavramını ise, eğitim-öğretim kurumlarında planlanan ve uygulanan tüm süreç olarak ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins (2004) programın çok geniş bir plan olduğunu; içinde eğitimin hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim-öğretim materyalleri ve değerlendirme süreçlerinin yer aldığını ifade etmiştir. Oliva (2009) da bunların yanında programı, önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlayan bir plan olarak tanımlamaktadır. Farklı tanımlardan program şu şekilde özetlenebilir: Planlı ve sistemli bir içerik olması, öğrenenleri yetiştirmeye yönelik hazırlanması, eğitsel amaçlar taşıması, öğretim yöntem ve tekniklerini içermesi ve değerlendirme süreçlerini içermesi, topluma katkı sağlamayı hedeflemesidir.

Program kavramı, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Örneğin, Varış (1997) program türlerini eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak üç şekilde ifade etmiştir. Eğitim programı, eğitim-öğretimin yapıldığı kurumlarda hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen tüm çalışmalardır. Öğretim programı, eğitim programı içinde belirli bilgi ve becerilerin, önceden belirlenmiş amaçlara yönelik kazandırılmasını hedefleyen, daha planlı ve yönlendirilmiş bir süreç olarak ifade etmiştir. Ders programı ise öğretim programının,

öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine yönelik planlanan kısmıdır. Okullarda günlük olarak ya da haftalık uygulanan kısmıdır.

Alan yazında program türleri farklı şekillerde ele alınmıştır, bu çalışmada programın işlevleri doğrultusunda ele alınması amaçlanmaktadır. İşlevlerine göre program türleri resmi (yazılı/açık) program, operasyonel (uygulanan/işevuruk/dolaylı) program, örtük (gizil) program, ihmal edilen (öğretisiz) program ve ekstra (destekleyici) program olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Demirel, 2018; Eisner, 1985; Posner, 1995; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

2.3.1. Resmi Program (Yazılı/Açık Program)

Resmi program, Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan, planlı ve programlı yazılı programdır. Eğitim-öğretim kurumlarında öğrencilere belirlenen hedefleri, genel ve özel amaçları, içerik ve eğitim durumlarını aktarılmaktadır. Resmi programı diğer program türlerinden ayıran en önemli özellik, yazılı olarak belgelenmiştir. Ayrıca resmî kurumlar tarafından yani Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış olmasıdır. Bu programlar açık ve uygulanması eğitim kurumlarında yer alan programlardır. Resmi programlar teorik bilgiler sunar. Resmi programlar eğitimin amaçlarını ve nasıl uygulanması gerektiğini de açıklar. Resmi programlar, kapsamlarına göre farklı bölümlere ayrılmaktadır. Bunlar; eğitim programı, öğretim programı ve ders programıdır. Eğitim programı, genel eğitim amaçlarını kapsayan geniş bir programdır. Öğretim programı, belirli bir dersi içeren programlardır. Ders programı, öğretim programlarına bağlı olarak ders saatlerinde uygulanan programdır (Demirel, 2018; Eisner, 1985; Posner, 1995; Ertürk, 1972).

Resmi program kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Akker (2013), resmi programı, program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan planlı çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Glatthorn, Boschee ve Whitehead (2018) ise resmi programı, genel hedeflerin ve özel hedeflerin yer aldığı, kazanımların ifade edildiği ve devlet/özel kurumlarda uygulanması planlanan yazılı bir belge olarak açıklamaktadır. Crawford (2011), resmi programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve yazılı programlar olarak ifade etmektedir. Ebert, Ebert ve Bentley (2011), resmi program kavramı yerine açık

program kavramını kullanarak, öğrencilere öğretilmesi planlanan belgeler olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2015), resmi programı, anayasa maddelerine göre devletin kısa ve uzun vadeli eğitim amaçlarına uygun öğrenciler yetiştirmek için düzenlenmiş belge olarak tanımlamıştır.

Resmi programlar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesini sağlar. Resmi programlar, başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. (Glatthorn vd., 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2015). Türkiye’de resmi programların belirlenmesi ve güncellenmesi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. 2024 yılında MEB tarafından okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretim programları güncellenerek yeni programlar yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2024).

2.3.2. Uygulamadaki Program (Operasyonel/İşevuruk/Dolaylı Program)

Resmi programlarda yer alan öğelerin ve etkinliklerin uygulamaya dökülmesini sağlayan programdır. Uygulamalı program resmi programdaki teoriği pratiğe dönüştürmedir. İşlevsel olan program eğitim kurumlarında birbirinden farklılık göstermektedir. Çünkü yazılı olan programı uygulayacak olan öğretmen programı kendi bilgi, beceri ve tecrübesine göre düzenlemekte ve uygulamaktadır (Demirel, 2018; Eisner, 1985; Posner, 1995; Ertürk, 1972). Ornstein ve Hunkins (2004)’e göre uygulanan program; program içeriğinin, öğretim materyalleri, öğrenme yaşantıları, dönütlerin ve pekiştiricilerin öğretmen tarafından hazırlanmasıyla ve uygulanmasıyla gerçekleştirildiği programdır. Öğretmenler okulun bulunduğu sosyo-ekonomik yapısına göre kendi sınıfında neye ihtiyaç olduğunu belirleyerek öğretim programını geliştirerek uygulayabilirler (Glatthorn vd., 2018). Posner (1995) ise resmi programın amaçlarının ve kazanımlarının öğretmenler tarafından anlaşılmadığı sürece, uygulamadaki programın yetersiz kalacağını ifade etmiştir. Çünkü öğretmenler programı kendi bilgileri, düşünceleri, tutumları ve becerilerine göre yorumlar ve uygular (Goodlad, J. 1984).

Akker (2013)’e göre uygulanan program, resmi programın sınıfta uygulamaya konulmasıdır. Uygulamadaki program resmi programın gerçekte nasıl uygulandığını yansıtan programdır. Altaieb ve Omar (2015) ise uygulanan program öğretmenlerin

resmi programı kendi inançlarına, tutum, bilgi ve becerilerine göre yorumlaması ve uygulamasıdır. Öğretmenler programları uygularken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik yapısını da göz önünde bulundururlar. Öğretmenler öğrencilerin bireysel özellikleri yanı sıra öğrencilerin motivasyon düzeyine, derse ayrılan süre, materyal kullanımı, okulun ve sınıfların özelliklerini, internet erişimi gibi faktörleri de göz önünde bulundurarak resmi programda belirlenen hedefleri uygularlar.

2.3.3. İhmal Edilen Program (Öğretisiz Program)

Resmi programlarda yer alan planların veya kazanımların öğretmenler tarafından ihmal edildiği programlardır. Bu ihmal öğretmenler tarafından bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir. (Demirel, 2018; Eisner, 1985; Posner, 1995; Ertürk, 1972). Bu ihmal, öğretmenin tercihlerinden, öğrencinin ilgisizliğinden veya fiziksel imkanların yetersizliğinden kaynaklanabilir. Örneğin, öğretmenler merkezi sınavlarda soru çıkma olasılığı olmayan konuları ihmal edebilir veya öğrencilerin ilgisini çekmeyen konuları işlemeyebilir. Ayrıca araç-gereç eksikliği, materyal yetersizliği ve ders süresinin yetersiz olması gibi durumlar da ihmal edilen programın ortaya çıkmasına neden olabilir. Glathorn ve arkadaşları (2018), ihmal edilen program, bilinçli ve uygulamada ihmal edilen olarak ikiye ayrılır. Bilinçli olarak ihmal edilen programda devlet politikalarından ve eğitim sisteminin yapısından etkilenir. Uygulamada ihmal edilen program öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını karşılayamama ve göz ardı etme durumudur. Bundan dolayı ihmal edilen programı iyi analiz etmek gerekir. Geliştirilebilir çözümler bulmak ve uygulanabilir, planlanmış programlar geliştirmek gerekir (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Sönmez ve Alacapınar (2015), ihmal edilen programı, resmi programda ifade edilen amaçların öğretmen ve idareciler tarafından araç-gereç, teknoloji yetersizliği gibi farklı sebeplerden işlenemeyen program olarak ifade etmektedir.

Eğitim sürecinde öğretmenler yalnızca resmi programda yer alan kazanımları vermezler; aynı zamanda bilinçli veya bilinçsiz şekilde öğretilmeyen konulardan da vermek zorundalar (Eisner, 1985). Ornstein ve Hunkins (2016) ise ihmal edilen programın, toplumdaki farklı tartışmalar sonucunda bazı bilgilerin öğrencilere

aktarılmamasıyla ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu nedenle ihmal edilen programın neden uygulanmadığı ile ilgili tartışmalar, gelecekteki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir (Arslan vd., 2009).

2.3.4. Örtük Program (Gizil Program)

Örtük program, resmi programda açıkça belirtilmeyen ancak eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılan değerler, tutumlar ve alışkanlıkları içeren programlardır (Demirel, 2018; Eisner, 1985; Posner, 1995; Ertürk, 1972). Resmi programın dışında, öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde etkili olan planlanmamış kazanımları kapsar. Örtük program, öğrencilerin öğretmenler, akranları ve okul ortamı sonucunda kendiliğinden oluşan bir süreçtir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu süreçte, öğrenciler yalnızca ders saatlerinde değil, okul içindeki sosyal, kültürel ve duygusallığı da öğrenirler. Örneğin, okul kuralları, fiziksel ve psikolojik çevre, okul yönetimi ve öğretmenlerin davranışları örtük programın oluşumunda önemlidir. Skelton (1997), örtük programı öğrencilerin eğitim sürecinde bilinçli veya bilinçsiz olarak kazandığı bilgi, beceri ve değerler olarak tanımlamaktadır. Ellis (2004) ise örtük programı değerler eğitimi açısından ele alarak, programlarda belirtilen kök değerlerin öğrenilmesinin örtük program yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Örtük program, öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve velilerin eğitim-öğretim sürecine bilinçli veya bilinçsiz durumlardan oluşur. Bu unsurlar; sınıf düzeni, öğretmen-öğrenci ilişkileri, kullanılan materyaller, öğrenci motivasyonu ve okulun fiziksel yapısı gibi farklı durumlardan etkilenir Taba (1962).

2.3.5. Ekstra Program (Destekleyici Program)

Ekstra program, resmi programda yer almayan programlardır. Daha çok okul dışı zamanlarda gerçekleşir. Sportif, sanatsal, eğitsel ve kültürel faaliyetler şeklinde gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan programdır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre şekillenebilir. Ekstra program faaliyetleri resmi programda yer almasa da resmi programı desteklemektedir. Ekstra programda yer alan etkinliklere katılım gönüllülük Zesasına dayalı olduğu için her öğrenci bu programdan eşit şekilde

faydalanmamaktadır (Eisner, 1985; Posner, 1995). Ekstra program resmi programa doğrudan dahil edilmemekle birlikte, eğitim sürecini desteklemektedir. Ancak, bu etkinliklere katılım gönüllülük esasına dayanmamaktadır. Bundan dolayı her öğrenci bu programlardan yararlanamamaktadır. Sönmez ve Alacapınar (2015) ekstra programlar okuldan okula, bölgeden bölgeye, zamandan zamana farklılık göstermekle beraber daha fazla emek ve zaman harcanarak resmi programlarda belirlenen kazanımları desteklemek üzere planlanan programlardır. Kop ve Hill (2008) ise ekstra programı, resmi programlarda belirlenen hedeflerin uygulanmasına, bilgi ve becerilerin bütünleşmesine, farklı deneyimler kazanılmasına imkan sağladığını ifade etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024) güncellenen öğretim programlarında ekstra programları, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek, sorumluluk bilinci kazandırmak ve kültürel değerleri benimsemelerine yardımcı olmak amacıyla düzenlenen eğitsel ve sosyal etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda eğitsel, sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel alanlarda öğrenci kulüpleri kurarak bu kulüplerde gerçekleştirilecek faaliyetleri programla bütünleştirerek öğrenciye kazandırmayı amaçlamaktadır.

Massoni (2011) ekstra programları, öğrencilerin herhangi bir ödül veya ceza sistemi olmadan gönüllü olarak katıldığı programlar olarak tanımlamaktadır. Anderson ve Rogan (2011) ise ekstra programların, öğrencilere güzel vakit geçirme ve eğlence ortamı sunmanın yanında sosyal ve kültürel değerleri, sorumluluk bilincini ve okula yönelik olumlu tutumları desteklediğini ifade etmektedir. Ayrıca, Gündüz ve Balyer (2012) ile Broh (2002) tarafından yapılan araştırmalar, ekstra programların öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin resmi program dışındaki faaliyetlerin öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri önemlidir (Massoni, 2011).

2.4. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı, Latince kökenli olan curriculum kavramı, eski Fransızcada “koşmak, yürütmek” anlamına gelen *currere* kelimesinden türemiştir. Eğitim alacak bireylere gerçekleştirilecek hedefler bütününe eğitim programı denir. (Ellis, 2004). Eğitim programı, bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları içeren planlı ve sistemli bir programdır (Taba, 1962; Tyler, 1986). Eğitim

programları, belirlenen hedeflerin bireylerin gelişimini sağlayan ve değerlendirme süreçleriyle desteklenen programdır (Posner, 1995). Eğitim programı kavramı farklı şekilde kullanılmıştır. Ertürk (2016), eğitim programı kavramı yerine “yetişek” (*curriculum*) kavramını kullanarak, bu kavramın eğitim ve öğrenim sürecinde bireylerin yetiştirme durumunu ifade etmiştir. Demirel (2017) eğitim programı kavramını “öğrenenlere okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Varış (1997) ise eğitim programını, “bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler” olarak ifade etmektedir. Tanaş (2023) ise eğitim programını, öğrencilerin ne zaman ve nasıl öğreneceklerini belirleyen bir planlama süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı, dört temel unsurdan oluşmaktadır (Taba, 1962). Bunlar; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmedir. Hedefler, eğitim sürecinde bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. İçerik, belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak bilgi ve becerileri kapsar. Öğrenme-öğretme süreci, hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için uygulanan yöntem, teknik ve stratejileri içerir. Değerlendirme, eğitim programının ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme sürecidir.

Eğitim programları, içerik bakımından eğitim programı, öğretim programı ve ders programı şeklinde genelden özele doğru sınıflandırılmaktadır (Aslan ve Gürten, 2019). Öğretim programı, eğitim programının hedeflerine göre planlı bir şekilde yürütülen, bilgi ve becerilere dikkat eder. Uygulama sürecine ağırlık veren bir program türüdür (Varış, 1997). Diğer bir ifadeyle öğretim programları, derslerin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri ve hedefleri içeren planlamalar olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2018). Öğretim programlarının içerisinde yer alan ders programları kavramı da eğitim programı kavramının içerisinde yer alır. Ders programları, belirlenen kazanımların belirli bir ders saatinde hangi yöntemlerle öğrencilere kazandırılacağını gösteren programlardır (Demirel, 2018). Ayrıca, ders programları öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı ve ders konularıyla değerlerin bütünleştirilerek öğretilmesine olanak tanımalıdır. Eğitim programlarının amacı, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamalarını, değişen toplumsal ihtiyaçlara bilinçli hareket etmelerine yardımcı olmaktadır (Tanaş, 2023). Eğitim programları aynı zamanda,

bireylerin kültürel, sanatsal, sportif ve sosyal alanlarda gelişimlerini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Aslan ve Gürten, 2019). Öğrencilerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara yönelik kazanımlar edinmelerini sağlayan eğitim programları, toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında önemlidir. Günümüzde eğitim programları, gelişen bilimsel ve teknolojik yeniliklere göre güncellenmekte ve geliştirilmekte olup (MEB, 2024), bireyleri çağın gereksinimlerine uygun şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim programları; akademik, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyen, öğrencileri yaşama hazırlayan ve geleceğe yönelik aktif bireyler yetiştirmeyi amaçlar.

Yukarıda tanımını verdiğimiz ve tartıştığımız kavram; bireylerin çevresine ayak uydurması, gelişen ve değişen olaylara karşı nasıl hareket etmesi gerektiğinin farkına varmasını sağlar. Bu yüzden eğitim programı toplumların kalkınmasında önemli bir araçtır (Tanaş, 2023).

2.5. Öğretim Programı

Öğretim programı, öğrencilerin belirli bir alanda kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğrencilerin davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirebilmek için hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere uygun içeriklerin hazırlanması, öğretim süreçlerinde uygun ortam ve koşulların sağlanması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2020). Bu süreçlerin ele alınması, öğretim programlarının başarısını artıran unsurlardan biridir.

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birbirinin yerine kullanılsa da aralarında bazı farklar vardır. Eğitim programı, eğitim sisteminin tüm unsurlarını içerirken; öğretim programı, eğitim programının alt unsurlarından biridir. Eğitim programı, bireylere belirli bir ders veya konuda öğrencilere kazandırılması gereken öğrenme sürecini içerir (Güleş, 2022). Demirel (2018), öğretim programını, okul içinde veya okul dışında öğrencilere kazandırılması hedeflenen ders içerikleri ve öğretim etkinliklerinin tamamını kapsamaktadır. Öğretim programı, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimde önemlidir. Çünkü bu durumda, eğitimin kalitesi ve verimliliği etkilenir (Okuyay, 2023). Ornstein ve Hunkins (2018), öğretim programını dört farklı bakış açısıyla ele almaktadır. Bunlar hedef odaklı yaklaşım, deneyim odaklı yaklaşım, içerik odaklı yaklaşım ve toplumsal bağlam odaklı yaklaşımdır. Hedef

odaklı yaklaşım; öğretim programı, belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan yöntem ve stratejileridir. Deneyim odaklı yaklaşım, programlar, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme sürecidir. İçerik odaklı yaklaşım, programlar, belirli ders içeriklerine ve konulara dayalı olarak hazırlanmasıdır. Toplumsal bağlam odaklı yaklaşım, programlar, toplumsal, tarihsel ve felsefi temellere dayanarak oluşturulmaktadır.

Öğretim programları oluşturulurken bireylerin ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından hazırlanan öğretim programları, Türk Milli Eğitimi'nin Temel İlkeleri ile ortaya çıkmıştır. Okul öncesinden lise düzeyine kadar farklı öğrenim kademelerinde sarmal yapı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu programlar, öğrencilerin başarılarının artırılmasının yanında onların günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmalarını da sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretim programları, eğitim programları içinde en kapsamlı ve ayrıntılı içeriğe sahip programlardır. Öğretim programları, belirli dersleri planlanan tüm öğrenmeleri içerir. Tüm öğretim programlarında hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları detaylı bir şekilde vardır (Demirel, 2018). Bu süreçlerin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması için öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması gerekir.

Öğretim programları, toplumun ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine göre sürekli değişmekte ve güncellenmektedir. Örneğin, 2005 yılı öncesinde öğretim programlarında geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Öğretmen merkezli bir anlayış hakimdir. Öğretmenler ders kitaplarına birebir bağlı kalırken yani öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif bir konumu vardı. Ancak, bu anlayışın 21. yüzyılın bireylerini yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmüş ve bireylerin hızlı değişimlere uyum sağlayabilmeleri, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleri, problem çözme becerileri geliştirebilmeleri gibi özellikler kazanmalarını destekleyen yeni bir öğretim programı ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Ertürk, 1972). Bundan dolayı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak öğretim programlarında büyük değişiklikler yapılmıştır (Arslan vd., 2009). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci bilgiyi kendi istek, ihtiyaçlarına göre yeniden oluşturma ve öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol almasını sağlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğretmen, öğrencilerin

eleştirel düşünme, analitik problem çözme ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmelerine rehberlik eder (Senemoğlu, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğretim programları; bilgiyi doğrudan aktarmak yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır. Öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırmayı hedefler (MEB, 2018).

Bu değişim, öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri üzerinde etkili olmuştur. İçerik boyutunda konular daha az fakat daha derinlemesine işlenerek öğrencilerin bilgiyi anlamalarını ve adlandırmalarını sağlanmıştır (Demirel, 2008). Ölçme ve değerlendirme sürecinde geleneksel yöntemler yerine öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo çalışmaları, gözlem ve görüşme gibi farklı değerlendirme yöntemleri tercih edilmiştir (Demirel, 2020). Ancak, öğretim programlarının dikkatli bir şekilde planlanmış olması, uygulamada mutlaka başarılı olacakları anlamına gelmemektedir. Çünkü programların uygulamaya geçirilmesini etkileyen durumlar vardır. Örneğin okul yönetimi, öğretmen özellikleri, sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri, veli desteği ve öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi unsurlar yer almaktadır (MEB, 2018). Bu nedenle, programların başarıya ulaşması yalnızca iyi bir planlamaya değil, aynı zamanda bu dış faktörlerin uygulanmasına da bağlıdır.

2024 yılında Türkiye'de eğitim sistemi önemli değişimlere uğramış ve "*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*" adıyla yeni bir öğretim programı hayata geçirilmiştir. Bu model, 10 yıllık hazırlık süreci sonunda geliştirilmiş ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi, 1. 5. ve 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024). Yeni programın temel amacı, öğrencilerin sadece bilgiyle değil, aynı zamanda beceriyle de özümsemeleri sağlamaktır. Bundan dolayı sistem düşüncesi, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve "erdem-değer-eylem" çerçevesi gibi yenilikler öğretim programlarına dahil edilmiştir. Ayrıca, program yoğunluğu %35 oranında sadeleştirilerek öğrencilerin derinlemesine öğrenmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sağlaması için yaklaşık 720 bin öğretmene eğitim verilmesi planlanmış ve toplumsal değerler, nezaket kuralları gibi konular seçmeli dersler arasına eklenmiştir. Sonuç olarak, 2024 yılı

öğretim programı, öğrenci gelişimini destekleyen, öğretmen yeterliliklerini artıran ve toplumsal değerleri ön planda tutan bir programdır. (MEB, 2024).

Eğitim programları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini destekler. Aynı zamanda topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan programlardır (Demirel, 2018). Bir programın etkili olabilmesi için belirli unsurları olması gerekir. Bu unsurlar, programın temel öğeleri olarak adlandırılmakta ve öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde yer alır (Ertürk, 1972). Eğitim programlarında hedeflerin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim sürecinin nasıl gerçekleşeceğinin planlanması ve değerlendirmenin belirlenmesi gerekir (Tyler, 1949). Program geliştirme sürecinde bu öğelerin birbiriyle tutarlı ve dengeli bir şekilde oluşturulması, programın başarıya ulaşmasına yardımcı olur (Sönmez, 2017).

2.5.1. Programın Temel Öğeleri

Programlar, hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2018; Ertürk, 1972). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu öğelerin karşılık geldiği temel sorular şu şekildedir:

- Hedef / Niçin öğretelim?
- İçerik / Ne öğretelim?
- Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) / Nasıl öğretelim?
- Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme) / Ne kadar öğrettik?

2.5.1.1. Hedef

Gelişen ve değişen dünya düzeninde insanlar da dünya gibi değişim göstermektedir. Birey, toplum, doğa gereksinimlerine uygun gelişim gösteren programların ilk ve en önemli aşaması hedef belirlemektir. Herhangi bir öğretim programının en önemli özelliği hedeflerin olmasıdır (Ertürk, 1972). Eğitimde hedef kavramı, bireyin sahip olması gereken bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayan davranışları oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1972). Eğitim programlarında hedef, bireyde gerçekleştirilmesi amaçlanan davranış değişikliklerini ifade eder ve programın en temel unsurlarındandır (Bolat, 2017). Hedefler, öğretim

sürecinin yol gösterilmesine yardımcı olurken, öğrencilerin hangi bilgi, beceri ve tutumları kazanması gerektiğini belirler. Bundan dolayı, hedeflerin açık, ölçülebilir ve öğrenci seviyesine uygun olması gerekir. Hedeflerin etkili bir şekilde belirlenmesi için öğretmenler verilen kazanımları dikkate almalıdır (Bolat, 2017).

2.5.1.2. İçerik

İçerik, öğrencilere aktarılacak bilgilerin oluşturulduğu çerçevedir. İçerik kısmında derslere ait konu başlıkları mevcuttur. Programın “Ne Öğretelim?” sorusunun cevaplandığı ögesidir. Sorulan soruya verilen cevaplar programın içerik kısmında vardır. İşlenecek konu ve üniteler her ders bazında açıklanmıştır (Ertürk, 1972). İçeriğin etkili olabilmesi için konuların, öğrencilerin düzeyine, öğrenci ihtiyaçlarına ve toplumsal gereksinimlere uygun olması gerekmektedir.

Öğretim programlarında içerik, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlardır (Bolat, 2017). İçerik; derslerde kullanılan materyaller, yapılan etkinlikler ve öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılan kazanımlardır. Bu nedenle, içerik hem programdaki hedeflerle uyumlu olmalı hem de öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. İçeriği belirlerken bazı önemli noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 2020). Bunlar: İçeriğin belirlenen hedeflere uygun olup olmadığını belirlemektir. Öğrencilere kazanımları verirken süreye dikkat etmek önemlidir. İçerik öğrencilerin seviyesine ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olmalıdır. İçerikle ulaşılmak istenen hedefler arasında anlamlı bir bağlam olmalıdır. Ayrıca, içerik hazırlanırken dersin genel hedefleriyle uyumlu olması ve eksik yönlerinin zaman içinde tamamlanabilmesi önemlidir. Öğrencilerin konuları anlamlı ve kalıcı şekilde öğrenebilmesi için içeriğin iyi seçilmesi ve düzenlenmesi gerekir. Bu yüzden, öğretmenlerin hem hedeflere uygun içerikler oluşturması hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması önemlidir (Bolat, 2017).

2.5.1.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Programların en kritik ve önemli süreci eğitim durumlarıdır. Eğitim durumlarında, öğrencilerde istendik davranış değişikliğinin oluşturulduğu kısımdır (Senemoğlu, 2002). Programın “Nasıl Öğretelim?” sorusunun cevaplandığı ögesidir.

Hedeflenen kazanımların nasıl uygulanacağı ve hangi yolla öğretileceğinin planlanması eğitim durumları sürecinde gerçekleştirilmektedir. Programlarda yer alan hedeflerin davranışlara dönüşmesi, öğrenme-öğretme sürecinde hedefler doğrultusunda sağlıklı planlanmasına bağlıdır. Hedeflenen planların uygulanması eğitim durumlarında farklı strateji, yöntem ve teknik kullanılarak öğrencilere uygulanmalıdır. Süreçte öğrencilerin ilgi ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak uygun öğrenme süreçleri hazırlanmalıdır (Ertürk, 1972). Öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için eğitim durumlarının, hedeflere ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması gerekir. Eğitim durumlarını etkili bir şekilde belirleme ve uygulama sürecinde dikkate alınması gereken noktalar şunlardır (Demirel, 2020): Hedeflere uygun öğretim yöntemi belirleme yani öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlerin, tekniklerin belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak şekilde seçilmesidir. Hedefe uygun öğretim teknikleri seçilmelidir. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçilmesi eğitim durumlarındaki verimliliği artırır. Öğrenme-öğretme sonunda etkili bir değerlendirme yapılması gerekir. Kullanılan yöntemlerin ve tekniklerin öğrenme-öğretme sürecine etkisini gözlemleyerek gerekli düzenlemeleri yapabilmek eğitim durumlarının verimliliğini artırır. Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini planlamak da önemlidir. Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini planlamak da önemlidir. Seçilen öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyallerini planlayabilmek de önemlidir. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilmek; öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak ve öğrenmeyi destekleyecek etkinliklerin geliştirilmesi. Eğitim durumlarının etkili bir şekilde düzenlenmesi, öğretim sürecinin verimliliğini artırarak öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlar. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, tekniklerini ve materyallerini derslere uygun bir şekilde seçmesi ve süreç içinde değerlendirme yapması gerekir (Bolat, 2017).

2.5.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Bir öğretim programının sağlıklı yürütülüp yürütülmediğinin göstergesi olan ölçme-değerlendirme programın son ögesidir. Eğitim-Öğretim sürecinde planlanan hedeflerin öğrencilerin ulaşip ulaşmadığını, ulaşılan hedeflerin ne kadar ulaştıklarını, ulaşılmayan-ulaşılamayan hedeflerin neden ulaşamadıklarını, hedeflere ulaşabilmek

için neler yapılması gerektiğini ölçme-değerlendirme süreci ile sürdürülmektedir. (Ertürk, 1972). Programın "Ne kadar öğrettik?" sorusunun cevaplandığı bu bölümde, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşp ulaşmadığı belirlenir. (Bolat, 2017). Etkili bir öğretim programı, hedeflerle uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını içermeli ve sürece uyumlu olmasını sağlamalıdır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel unsurlar şunlardır (Bolat, 2017): Hedefe uygun ölçme yöntemi seçilmelidir. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçilmelidir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını dikkatli analiz etmesi gerekir çünkü öğrenci için kullanacağı kullanılan ölçme araçlarını doğru yorumlaması ve sonuçları değerlendirilmesi gerekir. Öğretmen ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilmeli, öğrencilerin kazanımlarını belirleyerek eksik ve güçlü yönlerini ortaya koyabilmelidir. Öğretmenler hedefe uygun soru yazabilmelidir çünkü öğrencilerin seviyelerini ölçebilecek uygun sorular geliştirmesi gerekir. Öğretmenler hedefe uygun değerlendirme yapabilmelidir çünkü belirlenen hedeflere göre öğrencilerin performanslarını değerlendirebilecek ölçütlerin oluşturulması gerekir. Öğretmenler hedeflere uygun ölçme aracı hazırlayabilmelidir çünkü öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için test, anket, rubrik gibi araçların geliştirilmesi gerekir.

Ölçme ve değerlendirme süreci, öğretimin sadece sonuçlarını değil, aynı zamanda sürecin de değerlendirmeyi amaçlamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin, hedeflere uygun ölçme araçlarını seçmesi ve uygulaması, sonuçları analiz ederek öğretim sürecini sürekli uygulaması önemlidir (Demirel, 2020). Ölçme ve değerlendirme sürecinde yazılı sınavlar, performans görevleri, gözlem formları, öz değerlendirme çalışmaları ve öğrenci ürün dosyaları gibi farklı teknikler kullanılabilir (Ertürk, 1972). Bir öğretim programının başarısı, hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi, içeriğin etkili bir biçimde uygulanması, uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin doğru yönetilmesine bağlıdır (Demirel, 2017; Ertürk, 1984).

2.6. Öğretim Programına Bağlılık ve Önemi

Bilim ve teknolojide yaşanan değişim toplumların da ihtiyaçlarını değiştirmiştir (MEB, 2024). Bu değişimle birlikte eğitim alanındaki yenilik ve gelişmeler de bireylerden beklenen rolleri etkilemiştir. İnsanların çok yönlü gelişim

göstermesi öğretim programlarının güncel kalmasını gerektirmiştir. Bundan dolayı öğretim programları yaşanan değişimle birlikte işlerliğini sürdürememekte ve yenilenmektedir (MEB, 2024). Öğretim programlarında yapılan yenilikler ve yeni programların oluşturulması sürecinde birçok nokta göz ardı edilmektedir. Bunlardan biri eski programların eğitim-öğretim sürecinde olumlu veya olumsuz kattığı durumlardır. Diğerisi ise yeni oluşturulan öğretim programları eğitim-öğretim faaliyetlerinde işlevselliğini sürdürebilecek mi? Öğretim programlarının başarı sağlayıp sağlamadığını öğretim programına bağlılık kavramı ile açıklanabilir (Dusenbury vd., 2003). Öğretim programına bağlılık, “tasarlanan programın öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” olarak tanımlanmaktadır (Bümen vd., 2014). Alanyazın incelendiğinde, öğretim programına bağlılık kavramının, programların belirlenen hedeflere, kazanımlara göre ne kadar uygulandığı ve uygulama sürecinde uygun olup olmadığını belirleyen önemli bir faktördür (Bümen vd., 2014). Öğretim programları uzmanlar tarafından teorik olarak hazırlansa da asıl uygulayıcılar öğretmenlerdir. Bundan dolayı, öğretmenlerin programa bağlı kalmaları programın başarısını etkilemektedir (Dusenbury vd., 2003).

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretim programları ile ilgili yenilikler yapılmaktadır. Bu yenilikler, eğitim-öğretimin sınıflara uygulanması, okulların artırılması ve öğretim programlarında yapılan güncellemeleri kapsamaktadır (MEB, 2024). Öğretim programlarında yapılan değişiklikler, öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bilgi ve becerileri bilmesi ve uygulamasını amaçlamaktadır. Ancak, bu program değişikliklerinin yeterince iyi analiz edilip değerlendirilmemesi etkisini kaybetmesine neden olabilir. Bundan dolayı, öğretim programına bağlılık kavramı, programların başarılı olup olmaması açısından önemlidir (Dusenbury vd., 2003). Öğretim programına bağlılık kavramı, bir programın planlanan haliyle ne kadar uygulandığı ve eğitim-öğretim süreci işlenirken ne kadar aslına uygun yürütüldüğünü ifade etmektedir (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014). Programın uygulama sürecinde programa bağlı kalınması, programın amaçlarına ulaşmasında belirleyici ve önemli bir etkidir. Bundan dolayı, öğretmenlerin programa bağlı kalmaları, programın başarısını değerlendirmek için önemlidir. (Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2004). Öğretim programına bağlılık üzerine yapılan araştırmalar, özellikle eğitim (Remillard, 2005; Songer ve Gotwals, 2005; Vartuli ve Rohs, 2009) ve sağlık (Backer, 2002; Dane

ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003) alanlarında yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllardan itibaren ön plana çıkan bu kavram, öğretim programlarına bağlılığı arttıracak çalışmaları artırmak ve programı uygularken karşılaşılan sorunları bulmak amacıyla ele alınmaktadır (Mowbray vd., 2003). Yapılan araştırmalarda, programa bağlılığın, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ve eğitim-öğretim sisteminde yapılacak doğru ve güvenilir araştırmaları fazlaştırma çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Dusenbury vd., 2003; Roehrig vd., 2007).

Öğretim programlarında yapılan değişiklikler ve bu değişikliklerin değerlendirilmemesi eski programların yerine yeni programların hazırlanmasına sebep olmaktadır. Ancak, öğretim programının uygulanması sürecinde öğrencilerin başarılı olup olmadığını belirlemek için öğretim programına bağlılık analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi gerekir. Öğretmenler öğretim programlarını uygularken planlanan program ile uygulanan program arasındaki farklılıkları belirlemeye yardımcı olmaktadır (Bay vd., 2017). Öğretim programına bağlılık, uygulamada karşılaşılan sorunları belirleme ve programın geliştirilmesine katkı sağlama açısından eğitim araştırmaları için önemli bir konudur (Burul, 2018).

2.6.1. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi ve Boyutları

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını ölçmek için programa bağlılığın ölçülmesi gerekmektedir (Bümen vd., 2014). Öğretim programlarının başarı ölçüsünü ortaya çıkarmak için programlarda yapılan yeniliklerin etki derecesini ve etki eden faktörleri belirlemek gerekir. Ölçme sonuçlarını değerlendirmek ise, programın nasıl uygulandığıyla elde edilen sonuçlar arasındaki bağlantıyı göstererek, programın neden başarılı ya da başarısız olduğunu daha iyi anlamamızı sağlar (Sanchez vd., 2007). Alanyazın incelendiğinde, öğretim programına bağlılığın genellikle beş temel boyutta ele alındığı görülmektedir (Burul, 2018; Bümen vd., 2004; Dusenbury, 2003; Dane ve Schneider, 1998). Bunlar; uyma, doz/süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıklarıdır.

Uyma: Öğretim programında yer alan bölümlerin ve kazanımların aynen planlandığı gibi uygulanması anlamına gelir. Bu, öğretmenlerin derste kullandıkları yöntemlerin, tekniklerin, stratejilerin ve etkinliklerin programda nasıl yazıldıysa o şekilde uygulanmasıdır (Dusenbury vd., 2003). Öğretim programına bağlı kalmanın ön koşulu hedeflenen öğelerin uygun yöntem-tekniklerle benzerlik göstermesidir (Dane ve Schneider, 1998).

Doz/Süre: Öğretim programının uygulama süresi ile ilgili bir kavramdır. Bu kavram, öğretim programının ne kadar süreyle, ne sıklıkla ve kaç kez uygulandığını ifade eder. Yani, programın uygulanma süresi, hangi etkinliklerin ne kadar süreyle yapıldığı bu başlık altında değerlendirilir (Dane ve Schneider, 1998).

Uygulamanın Kalitesi: Bu, öğretmenlerin programda önerilen yöntem ve teknikleri ne kadar etkili kullandığını gösterir (Burul, 2018). Öğretim programlarını uygularken uygulamanın kalitesini belirleyen faktörleri, program öğelerini uygulama şeklini yansıtır. Program öğelerinin; hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirmenin süreç boyunca ne kadar etkili yansıtıldığını gösterir. Bu süreçte sınıf atmosferi, öğrenci özellikleri ve öğretmenin ön hazırlıkları da etkili olmaktadır (Bümen vd., 2014).

Katılımcı Tepkileri: Bu başlık altında, öğrencilerin derse ne kadar katıldıkları ve program hakkındaki düşünceleri değerlendirilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin programa nasıl baktığı, onu ne kadar benimsediği de incelenir (Dusenbury vd., 2003). Katılımcıların programa karşı olan ilgisi, motivasyonu ve tutumu, programın ne kadar başarılı olacağını doğrudan etkiler (Dane ve Schneider, 1998).

Program Farklılıkları: Program farklılıkları öğretim programlarının diğer programlardan ayıran yönlerinin ölçülmesi olarak ifade edilmektedir. Kullanılan öğretim programı ile eski öğretim programı arasındaki bilgi, beceri, yöntem-teknik, etkinlik farklılıklarıdır (Bümen vd., 2014). Aynı zamanda yeni program ile eski programlar arasında hangi benzerliklerin ve farkların olduğu da incelenir (Dane ve Schneider, 1998). Bu konuda farklı yollar kullanılmaktadır. Öğretmenlerin gözlemleri, öğretmenlere uygulanan anketler, programla ilgili bilgi toplayan formlar ve değerlendirme raporları bu yollardan bazılarıdır. Özellikle programı uygulayan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve onların gözlemleri sayesinde programın ne kadar

etkili olduğu anlaşılabılır (Bümen vd., 2014). Ancak bağılılığı ölçerken hangi boyutların daha önemli olduğu konusunda herkesin hemfikir olduğu bir yaklaşım yoktur (Dane ve Schneider, 1998). Bu yüzden, programın ne kadar etkili olduğunu en iyi şekilde anlayabilmek için birden fazla yöntemin ve kaynağın birlikte kullanılması gerekir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006).

2.6.2. Öğretim Programına Bağlılık Üzerinde Etkili Faktörler

Öğretim programına bağılılık ile ilgili çalışmalarda programları etkili uygulamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Programı uygulamak için öğretim programını iyi anlamak gerekir. Bir öğretim programının uygulanması sürecinde programın temel bileşenlerine bağılı kalınması önemsenmiştir. (Carroll vd., 2007) ve (Hasson, 2010) farklı etkenlerin programa bağılılığa etkisini ve uygulama düzeyini incelerken (Dusenbury vd., 2003) programa bağılılık üzerinde araştırmacıların kapsamlı çalışmalar yürütölmesi gerektiğini vurgulamaktadır. (Hasson, 2010) ve (Dusenbury vd., 2003) ise programa bağılılığı eğitim-öğretim faaliyetleriyle sınırlandırmayarak sağık ve bakım alanlarındaki programlar üzerindeki çalışmalara odaklanmıştır.

Carroll vd. (2007), programa bağılılık üzerinde etkili olan faktörleri "arabulucular" olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Hasson (2010), sağık ve bakım alanında kullanılan programlara yönelik planlı bir inceleme yaparak programa bağılılığı etkileyen benzer faktörleri belirlemiştir. Bu araştırmalar, öğretim programına bağılılığın yalnızca öğretim materyalleri ve içerik ile sınırlı olmadığını, uygulama sürecini etkileyen çok sayıda faktörün bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, eğitim ortamlarında öğretim programlarının etkinliğini artırmak için, programa bağılılığı etkileyen etmenlerin dikkatle analiz edilmesi ve uygulama süreçlerinin bu yönden düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretim programına bağılılık ile ilgili yapılan araştırmalarda, programları etkili bir şekilde uygulamanın önemi vurgulanmaktadır. Bir öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin programı iyi anlamaları ve uygulamaları gerekmektedir (Carroll vd., 2007). Öğretim programına bağılılığı etkileyen faktörler dört başlık altında ele alınmaktadır (Carroll vd., 2007; Hasson, 2010; Dusenbury vd.,

2003). Bunlar; uygulamanın/müdahalenin karmaşıklığı, kolaylaştırıcı stratejiler, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileridir.

Uygulamanın/Müdahalenin Karmaşıklığı: Öğretim programları uygulanırken uygulamanın karmaşık şekilde gerçekleşmesi durumudur. Uygulamanın açık ve anlaşılır olması gerekirken belirsiz olması ve detaylı olmama durumudur. Bir uygulamanın açık, net ve anlaşılır kurallara sahip olması, öğretim programını uygulayan öğretmenlerin programa bağlılığını artıran bir faktördür. Ancak, programdan net olmayan ifadelerin olması, karmaşık veya belirsiz uygulamalar, öğretmenler tarafından daha az uygulanır ve programa bağlılık düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir.

Kolaylaştırıcı Stratejiler: Öğretim programları uygulanırken açık ve anlaşılır kılavuzların yer almasıdır. Kılavuzlar da uygulama esnasında yardımcı olan bir öğedir. Programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için okul kitapları, yönergeler, eğitimler, gözlemler ve uygulama sürecinde sağlanan dönüşler önemlidir. Bu dönütlerin programa bağlılık üzerindeki etkileri tam olarak belirlenmemiş olsa da uygulama sürecinin daha sistemli ve uygun ilerlemesine katkı sağlar.

Uygulamanın Kalitesi: Öğretim programları uygulanırken hedeflenen kazanımların uygun bir şekilde farklı yöntem-teknik ve etkinliklerle uygulanması ile ilgili bir kavramdır. Uygulama sürecinde uygun sunma yollarının tercih edilmesi gerekir. Çünkü planlanan hedefler uygun bir şekilde gerçekleşirse başarı artabilir. Öğretim programlarının hedeflendiği biçimde uygulanabilmesi, kullanılan içerik, yöntem ve tekniklerle uyumludur. Programda uygun olmayan içerik veya yanlış yöntem ve tekniklerinin seçilmesi, programın başarıya ulaşmasını zorlar ve uygulama sürecinde farklı problemler ortaya çıkabilir.

Katılımcı Tepkileri: Öğretim programları uygulanırken katılımcıların verdiği tepkilerdir. Bu tepkiler pozitif yönde gelişebilir negatif yönde de gelişebilir. Program sonuçlarının verimli gerçekleşmesi için katılımcı tepkilerinin de pozitif yönde ilerlemesi gerekir. Öğrenciler ve öğretmenler öğretim programına karşı negatif davranışlar sergilemesi, programın hedeflendiği şekilde uygulanmasını zorlaştırmakta ve programın düşük bağlılıkla yürütülmesine veya başarısızlıkla sonuçlanmasına yol

açabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretim programına bağlılığın hem eğitim hem de sağlık alanında çeşitli araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir (Dusenbury vd., 2003; Fullan, 1977). Özellikle öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan durumların belirlenmesi, programın başarısını değerlendirme açısından önemli durumlar ortaya koymaktadır. Dusenbury vd. (2003), öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan temel faktörleri şu şekilde belirlemiştir. Bunlar öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve kuramsal özelliklerdir.

Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitimi, öğretmen mesleğine dair mesleki yeterliliklerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası süreçlerde öğretmenin mesleğini icra ederken göstereceği performanstır. Öğretmen kalitesi iyi bir öğretim programını uygulamakla ve sonuçlarını verimli almakla mümkündür. Alanyazında yapılan araştırmalar, öğretmen eğitiminin programa bağlılık düzeyini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Pence vd. (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada, dil geliştirme tekniklerini içeren bir programda öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha etkili uygulamalar gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Aslan ve Erden (2020), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin programı daha kaliteli uyguladıklarını, öğretmen eğitim seviyesinin program uygulamalarındaki etkisini vurgulamışlardır.

Program Özellikleri: Öğretim programları tasarlanırken programların sade ve anlaşılır olması ya da karmaşık olma durumudur. Sade ve anlaşılır olan programlar daha kolay uygulanabilir. Karmaşık olan programların uygulanması daha zor olabilir. Bümen vd. (2014), programın sade, anlaşılır ve uygulanabilir olmasının programa bağlılık düzeyini artırdığını; karmaşık, anlaşılması zor veya uygulanabilirliği düşük programların ise programa bağlılık seviyesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, programın bilimsel temellere dayanması, öğretmenler tarafından benimsenmesi ve okul yönetimi tarafından desteklenmesi programa bağlılığı arttıran faktörlerdendir.

Öğretmen Özellikleri: Öğretmenlerin öğretim programlarını detaylı tanımları ve bu programları ne şekilde uygulayacağını bilmeleri öğretim programına bağlılıklarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile yeniliklere karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar programa bağlılığı etkilemektedir. Bilim ve

teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretmenlerin de kendilerini geliştirmesi gerekir. Öğretmenlerin programı nasıl uygulayacaklarını bilmeleri ve yeterli bilgi birikimine sahip olmaları, programın planlandığı şekilde yürütülmesini sağlayan faktörlerdendir (Bümen vd., 2014).

Kurumsal Özellikler: Öğretim programının uygulanacağı okul atmosferi, sınıf atmosferi, okulun sosyo-kültürel yapısı, yöneticilerin tutumu, öğretmenlerin tutumu gibi faktörler öğretim programına bağlılığı etkilemektedir. Yönetim biçimi ve idare tarafından sağlanan yardım, öğretim programlarının başarıyla uygulanmasında önemlidir. Çünkü eğitim-öğretimin yapıldığı yerlerin yeniliklere açık olması, öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta ve programın uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Burns (2016), okul idaresinin öğretmenleri mesleki gelişim ve zaman yönetimi gibi konularda desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir. Okul yönetimi tarafından öğretmenlere destek sağlanmadığında, öğretmenlerin yeni programları benimsemeleri ve programları uygulamaları zorlaşmaktadır. Bümen vd. (2014), öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özelliklerin Türkiye’de geçerli olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen ek faktörler olarak bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, merkezi sınavlar ve öğrenci özellikleri gibi unsurların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bölgesel-Sosyal-Ekonomik-Kültürel Faktörler: Okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik yapısı, kültürel yapısındaki farklılıklar programa bağlılık üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Fiziki donanımı ve olanakları yüksek olan okullarda öğretim programları etkili bir şekilde uygulanabilirken olanakları yetersiz olan okullarda bu durum aksayabilmektedir. Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin programa bağlılıklarında yerleşim yerine göre anlamlı bir fark olmasa da köy okullarında görev yapan öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum, okulların fiziki koşulların yetersizliği ve bölgesel koşulların programa bağlılığı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

Merkeziyetçi Eğitim Sistemi: Merkeziyetçi eğitim sistemine göre tasarlanan öğretim programları uygulanırken uygulama esnasında programa bağlılık olumlu ve olumsuz yönde ilerlemektedir. Merkezden belirlenen hedefler, farklı bölgelerde ve farklı okullarda aynı amaçları gerçekleştirmeyi hedeflediği için bölgeler arası ve okullar arası farklılıklar söz konusu olmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Merkeziyetçi sistem, bölgesel ve kurumsal ihtiyaçlara göre uygulanan programların eksikliği, programa bağlılığı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bümen vd., 2014).

Merkezi Sınavların Etkisi: Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen en önemli unsurlardan biri de merkezi sınav sistemidir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler ileriye dönük planları doğrultusunda sınavlara girerler. Öğrencilerin merkezden yönetilen sınavlara girmesi öğretmenler tarafından verilen programların içeriğine uygun olmasına bağlıdır. Öğrencilerin üst kademelere geçişlerinde girdikleri sınavlar, öğretmenlerin ders içeriklerini ve uygulamalarını etkilemektedir. Örneğin, sınav sisteminde yer almayan dersler (müzik, resim, beden eğitimi vb.) öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha az önemsenmekte ve bu derslerin öğretim programlarına bağlılık düzeyi düşmektedir (Bümen vd., 2014; Ç. Gürbüz, 2020).

Öğrenci Özellikleri: Öğrenci özellikleri programları uygularken etkili olan bir faktördür. Çünkü programları uygulama sürecinde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, başarı düzeyleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin öğrenme düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu etkenler göz önünde bulundurularak programlar esnek ve sade bir şekilde aktarılmalıdır. Bu durumda öğretmenlerin de öğretim programına bağlı kalması söz konusudur (Bümen vd., 2014). Arslan Çelik (2020) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci cevaplarına göre bazı içerik ve etkinliklerde değişiklik yaptıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretim programlarının öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önünde bulunduracak şekilde daha esnek bir yapıya sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretim programına bağlılık Türkiye’de farklı şekilde ele alınmıştır. Özellikle bölgesel-sosyal-ekonomik farklılıklar, merkeziyetçi eğitim politikaları, sınav odaklı eğitim anlayışı ve öğrenci özellikleri öğretmenlerin programı uygulama sürecini etkilemektedir.

2.7. Sınıf Öğretmeni

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik; genel kültür-genel yetenek, pedagojik formasyon ve mesleki eğitim ile sağlanan uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmen, bir neslin öğrenmesi gereken bilgileri aktarma sorumluluğunu alan kişi, öğretmenlik mesleği ise bilgiyi aktarabilme işinin gerçekleştirildiği mesleği ifade etmektedir (Demirel ve Kaya, 2002). Sınıf öğretmeni, ilkökul düzeyindeki öğrencilere bilgi, beceri ve değerleri kazandırmakla görevli olan eğitimci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2018). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek onları sonraki öğrenim kademelerine hazırlayan rehberlerdir (MEB, 2018). Literatürde sınıf öğretmenliği kavramı farklı şekillerde ele alınmaktadır. Erden (1998), sınıf öğretmenini, ilkökul düzeyinde eğitim veren ve öğrencilere temel okuma-yazma, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi farklı dersleri öğreten kişi olarak açıklamaktadır. Başka bir tanımda, sınıf öğretmenliği, öğrencinin ilerleme sürecinde onlara rehberlik eden ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrencinin eğitim sürecine destek olan rehber olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2009). Sınıf öğretmenlerinin, öğretim programını uygulamak, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemek, sınıf yönetimini sağlamak ve öğrencilere rehberlik etmek gibi farklı görevleri vardır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bundan dolayı, sınıf öğretmenleri sadece ders anlatan bir öğretici değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir rehberdir (Senemoğlu, 2002). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi birikimi, sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilere yönelik rehberlik yeterlilikleri, eğitimin kalitesini etkilemektedir (Demirel, 2020). Bu araştırmada, sınıf öğretmeni terimi, Ağrı ilinde ve ilçelerinde görev yapan ilkökul öğretmenlerini ifade etmektedir.

2.8. Programa Bağlılık ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim programına bağlılık kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda, öğretim programlarına bağlılık konusunda yapılan çalışmalar özetlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini, bu bağlılığı etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini inceleyen çalışmalar da özetlenmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Bilimsel Araştırmalar

Bu başlık altında, yurt içinde ğretim programına bağlılık kavramına yönelik gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar kronolojik olarak sıralanarak incelenmiştir.

Burul (2018) yüksek lisans tezinde, “ğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin ğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisini” incelemiştir. Araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde görev yapan 319 ilkokul ve ortaokul ğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baş (2013) tarafından geliştirilen “ğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri leği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “ğretim Programına Bağlılık leği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H Testi, Pearson Momentler Korelasyonu ve Yol Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, en çok ğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarımlarını tercih etmişlerdir. Çalışmada, ğretmenlerin ğretim programına bağlılıklarının genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin programa bağlılık düzeyleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. İllkokul ğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine göre programları incelemede ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında daha aktif oldukları görülmüştür. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ğrenci ve konu merkezli program tasarımları ile ğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada, program bağlılığını belirleyen değişkenin ğrenci merkezli program tasarımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Gürlen (2019) alışmalarında “Ortaokul ğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerini” incelemişlerdir. Çalışma, Ankara ilinde ortaokullarda görev yapan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri branşlarından toplam 311 ğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık leği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre yapılan incelemelerde, araştırmaya katılan tüm branş ğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarlık düzeyine sahip olduğu

belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri; branş, cinsiyet, meslekteki hizmet yılı ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, program okuryazarlığının alt boyutları olan program bilgisi, planlama ve uygulama açısından yapılan analizlerde; planlama alt boyutunun mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada sunulan öneriler arasında, ölçme aracının öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler, gözlem gibi farklı araştırma yöntemleriyle desteklenerek genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik program okuryazarlığı seminerlerinin düzenlenmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Çaydaşı (2019) yüksek lisans çalışmasında, “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Değerlendirilmesini” ele almıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezi ve merkeze bağlı köylerde yer alan 66 ilkokulda görev yapan toplam 403 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemi ise basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 312 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak; 5 maddeden oluşan "Kişisel Bilgi Formu", Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen 20 maddelik "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği", Akbaş (2004) tarafından geliştirilen 19 maddelik "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler" ve 17 maddelik "Değer Öğretimine İlişkin Görüşler" ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değer öğretimi sürecinde aile katkısı ve okulda değer öğretimi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ancak, yapılan korelasyon analizinde öğretim programına bağlılık ile değer öğretimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Erdamar (2020) doktora çalışmasında, “Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık

becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi” incelemiştir. Çalışmada, ilkokullarda görev yapan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine yönelik algıları çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup, Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa illerindeki ilkokullarda görev yapan 441 sınıf öğretmeni ile bu okullarda görev yapan 163 okul yöneticisi çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen iki ölçek kullanılmıştır: Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği (POYAÖ) ve Yönetici Algı Ölçeği (YAÖ). Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı becerisi ve program algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Program öğeleri, program anlayışı ve programın uygulanması boyutlarında öğretmenlerin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin ilerlemecilik ve yapılandırmacılık eğitim anlayışına uygun hareket ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, ilkokul yöneticilerinin program okuryazarlığına yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin program bilgisi ve program uygulama bakımından daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Can (2020) yüksek lisans çalışmasında, "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarını ve Öğretim Programına Bağlılıklarını” incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, Gaziantep ilinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, LSD testi, Tukey testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin ilerlemeci eğitim inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarını, kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsediği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, en çok benimsenen eğitim inançlarının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik olduğu tespit edilmiştir.

Aslan ve Erden (2020) "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" adlı çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya, Van ilinin köy, ilçe ve merkez ortaokullarında görev yapan 356 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre öğretim programına bağlılıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın öneriler kısmında, benzer çalışmaların nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının da araştırılması önerilmiştir.

Kabaş (2020) yüksek lisans çalışmasında "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıklarını" incelemiştir. Çalışma kapsamında üç ana amaç belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemek. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek. Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının, okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediğini ortaya koymak. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve ilişkisel araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın evreni, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilde görev yapan 394 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 32 farklı okuldan 288 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri yüksektir. Öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma

yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları, öğretim programına bağlılıklarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Yılmaz (2021) yüksek lisans çalışmasında, “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları” incelemiştir. Çalışma, Gaziantep ilinde görev yapan 323 öğretmen ile yürütülmüştür ve ilişkisel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak; Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği", Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Program Yönelimleri Envanteri" ve Burul (2018) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıkları yüksek düzeydedir. Cinsiyet, hizmet yılı ve mezuniyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Branş ve kademeye göre bazı alt boyutlarda farklılık olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlığı, program yönelimleri ile programa bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Öneriler kısmında, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına yönelimleriyle ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmış, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin artırılması önerilmiştir.

Gürbüz (2021) yüksek lisans çalışmasında, “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ve Öğretim Programına Bağlılık Durumları” incelemiştir. Çalışma, Gaziantep ilinde görev yapan 449 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları; Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıkları yüksektir. Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça, öğretim programına bağlılıkları azalmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim programı okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim programına bağlılık düzeyleri, görev yapılan kademeye göre farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı ve akademik kurumların iş birliğiyle

program geliştirme çalışmalarının artırılması ve hizmet içi eğitimlerle öğretim programına bağlılığın artırılması önerilmiştir.

Güleş (2022), yüksek lisans çalışmasında “ İlkokul Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” incelemiştir. Araştırma, Nevşehir ilinde görev yapan 625 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada, nicel araştırma modelinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyet, mezun olunan okul türü, meslekte geçirilen süre ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılık açısından ise öğretmenlerin genel olarak yüksek bir bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmacı, program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin artırılması için şu önerileri sunmuştur; öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilmesi, öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitimlerin artırılması ve öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine daha aktif katılımının teşvik edilmesi.

Berkant ve Tamer (2022) çalışmalarında, “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Öğretim Programına Bağlılıkları” incelemiştir. Araştırma Gaziantep ilinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin en çok benimsenen eğitim inancının ilerlemecilik olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarını kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Araştırmacılar, öğretim programlarına bağlılık düzeylerini artırmak amacıyla; öğretmenlerin eğitim inançlarının detaylı olarak incelenmesini, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin program geliştirme süreçleri ile nasıl ilişkilendirilebileceğine dair kapsamlı çalışmalar yapılmasını ve öğretim

programlarına yönelik uygulamaların cinsiyet ve deneyim gibi değişkenler açısından analiz edilmesini önermişlerdir.

Tanaş (2023) doktora çalışmasında, “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlikleri, Başarı Hedefleri ve Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkileri” incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli ve yapısal eşitlik modelini kullanmıştır. Çalışma, Afyonkarahisar ve Elâzığ illerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada verilerin toplanması için dört farklı ölçek kullanılmıştır: “Başarı Hedefleri Ölçeği” (Demirtaş ve Arslan, 2018), “Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği” (Şahan ve Zöğ, 2017), “Öğretim Programları Okuryazarlık Ölçeği” (Akyıldız, 2020), “Öğretim Programlarına Bağlılık Ölçeği” (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Araştırma bulguları, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve program okuryazarlığının öğretim programına bağlılığı doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin başarı hedefleri ve öğrenme-öğretme süreci yeterliklerinin de genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmacı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini artırmanın öğretim programlarına bağlılıklarını güçlendireceğini ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik program okuryazarlığı konusunda seminerler, hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar düzenlenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu tür eğitimlerin, öğretim programlarının amacına uygun olarak uygulanmasına ve eğitimde kaliteyi artırmaya katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Sakallıoğlu (2023), yüksek lisans çalışmasında “Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin ve Bağlılıklarını Etkileyen Etkenlerin incelenmesi” incelemiştir. Araştırma, karma yöntem kullanılarak hem nitel hem de nicel verilerle desteklenmiştir. Nicel veriler Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 19 öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma Manisa ilinin Salihli ilçesinde gerçekleştirilmiş ve farklı kademelerden toplam 500 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri genel olarak orta düzeyde çıkmıştır. Programa uyma ve program farklılıkları açısından öğretmenlerin orta

seviyede bağıllık gösterdiği belirlenmiştir. Okul iklimi, öğretmen eğitimi ve katılımcıların programa tepkileri gibi faktörlerin ise yüksek düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim programına bağıllık düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe ve hizmet içi eğitim alma durumları açısından ise bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulguları, öğretmenlerin programa bağıllık konusunda farklı tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur; deneyim süresi fazla olan ve düşük bağıllık gösterdiği belirlenen öğretmenlerin programı daha fazla uyarlama eğiliminde olduğu saptanmıştır. Deneyimi daha az olan öğretmenlerin ise programı daha iyi uyguladıkları görülmüştür. Öğretim programına bağıllığı etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmıştır; öğretim programının içeriği ve yapısı, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve tutumları, bağlamsal faktörler (okul yönetimi, okulun sosyo-ekonomik durumu), veli katılımı ve desteği, KOVİD-19 sürecinde eğitim politikaları ve programın uygulanabilirliği. Araştırmacılar, öğretim programına bağıllığı artırmak için şu önerileri sunmuşlardır; hizmet içi eğitimlerin daha kapsamlı hale getirilmesi, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine aktif katılımının sağlanması, öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretim programlarının uygulanabilirliği konusunda bölgesel faktörlerin dikkate alınması, öğretmenlerin programın amaçlarını daha iyi anlamalarına yönelik eğitimler düzenlenmesi.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Bilimsel Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim programına bağıllık kavramına yönelik olarak yurt dışında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Çalışmaların kapsamı, kullanılan yöntemler ve ulaşılan bulgular detaylandırılarak sunulmuştur.

Battistich ve çalışma arkadaşları (2000), Child Development Programı (Çocuk Gelişimi Programı) kapsamında ilkokullarda öğrenci gelişimini desteklemek ve öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerine uygun eğitim ortamları sunmak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada, programın öğrencilerin psikososyal gelişimleri, akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Program kapsamında; öğrencilere dönem boyunca çeşitli dersler sunulmuş, sınıf içi, okul çapında ve aile katılımına dayalı etkinlikler uygulanmış, öğrencilerin gelişim

göstermesi ve stresli yaşam koşullarına karşı dayanıklılık kazanmaları hedeflenmiştir. Araştırma üç yıl boyunca ABD genelinde altı okulda yürütülmüştür. Aynı bölgelerde bulunan ve programa dahil edilmeyen benzer okullar ise karşılaştırma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma sonuçları şu bulguları ortaya koymuştur; programın okul genelinde yaygın olarak uygulandığı yerlerde öğrencilerin uyuşturucu kullanım oranlarında ve diğer problem davranışlarda belirgin bir azalma gözlenmiştir. Program, öğrenci davranışları üzerinde koruyucu ve önleyici bir etki sağlamış, öğrencilerin akademik performanslarını artırmada da etkili olmuştur. Programın başarısının, öğretmenlerin programa bağlılık düzeyi ve programın etkin uygulanma süreciyle doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Dusenbury ve arkadaşları (2003), okullarda uygulanan madde bağımlılığını önleme programlarına bağlılığı inceleyen kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. 25 yıllık bir dönemi kapsayan bu araştırma, programa bağlılığın sağlanma sürecini ve bağlılığın sonuçlar üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, öğretim programlarına bağlılığı değerlendirmek için beş farklı boyut geliştirmiştir. Bunlar; programa bağlılık, doz, programı uygulama kalitesi, katılımcıların cevap verme düzeyi ve program farklılaşmasıdır. Çalışmanın sonuçları şu bulgular ortaya koymuştur. Programların uygulanması sırasında zamana bağlı olarak programa bağlılık düzeyinde bir düşüş yaşanabiliyor. Programa olan bu bağlılığın azalması, madde bağımlılığı oranlarında artışa yol açabilir. Öğretmen eğitiminin kalitesi, programın tasarım özellikleri, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve programın genel yapısı gibi unsurlar, programa bağlılığı artıran temel faktörler arasında yer alıyor. Programın ne kadar etkili olduğunun, öğretmenlerin uygulama süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve uygulayıcıların programa yönelik farkındalıklarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırma ayrıca, eğitim programlarına bağlılığın sağlık ve önleme odaklı programlarda da büyük bir öneme sahip olduğunu gösterdi.

Carroll ve çalışma arkadaşları (2007), George Washington Üniversitesi'nde K-12 öğretim programlarına bağlılığın nasıl tanımlandığını ve bağlılık düzeyinin eğitim sonuçlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışma yöntemi; araştırmacılar, doküman inceleme yöntemi kullanarak K-12 eğitim

sisteminde uygulanan öğretim programlarına ilişkin analiz gerçekleştirmiştir. Çalışmada, yerel üniversite kütüphanelerindeki akademik makaleler, kitaplar ve eğitim raporları incelenerek programa bağlılık konusunda daha fazla bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın temel bulguları şunlardır; öğretim programına bağlılığın tanımı, ölçüm yöntemleri ve uygulama süreçleri konusunda uzun yıllardır süregelen kavramsal belirsizlikler bulunmaktadır. Bağlılık düzeyinin ölçülmesi için tek bir model yerine çok boyutlu değerlendirme stratejilerinin kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin programı uygularken esneklik göstermesi, öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilirken, katı bir bağlılık da öğretimin etkinliğini azaltabilmektedir. Eğitim programlarının sürdürülebilirliği ve uzun süreli etkileri açısından bağlılığın bir değişken olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışma, K-12 seviyesinde öğretim programlarının kavramsal çerçevesini genişletmek ve öğretim programına bağlılığın önemini vurgulamak adına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Century, Rudnick ve Freeman (2010) tarafından yürütülen bu çalışmada, program uygulamalarına bağlılığı ölçmek için geliştirilmiş olan Fidelity of Implementation (FOI) önlemlerinin etkinliği incelenmiş ve farklı eğitim programlarında kullanılmak üzere yeni bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, öğretim programlarının uygulanış sürecinde kritik bileşenleri belirlemek ve bu bileşenleri ölçmek için güvenilir bir ölçek tasarlamaktır. Çalışma sürecinde; yapısal kritik bileşenler (programın içerik ve hedefleriyle ilgili temel unsurlar) ve öğretici kritik bileşenler (öğretmenlerin programı uygularken kullandıkları yöntemler) olmak üzere iki ana kategori belirlenmiştir. Araştırmacılar, Chicago'daki eğitim programları üzerine bir analiz yaparak bu bileşenleri tespit etmeye çalışmış ve bu süreçte öğrenci ders kitapları ile öğretmen rehber kitaplarını detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Ayrıca, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyalleri gözden geçirerek, program kapsamında kullanılan ve kullanılmayan materyalleri belirleyip ayıklama çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, program ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak, mevcut programların nasıl tanımlandığına dair bir inceleme yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; geliştirilen ölçme araçları, okullarda ve diğer eğitim kurumlarında öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek için güvenilir bir kaynak olarak

kullanılabilir. Araştırma bulguları, FOI çerçevesinin mevcut çalışmaların yerini ve eğitimdeki diğer müdahalelerin değerlendirilmesinde nasıl kullanılabileceğini açıklamaktadır. Ölçek, eğitim programlarının doğruluğunun ve uygulanabilirliğinin izlenmesi açısından önemli bir katkı sağlamıştır.

Davis (2014) tarafından yapılan bu araştırma, okul öncesi dönemde uygulanan okuryazarlık, programlara bağlılık ile öğretmen özellikleri, öğretmen algıları ve çocukların okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırmada karma yöntem deseni kullanılmış olup, nicel veriler: 247 okul öncesi öğrencisinin okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkileri ölçmek için toplanmıştır. Nitel veriler: 11 öğretmenin programa bağlılık düzeyleri, program algıları ve demografik özellikleri üzerine yapılan gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sürecinde; öğretmenler, sınıflarında özel bir program uygulamıştır. Uygulama sürecinde programa bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin öğretim stratejileri ve öğrenci gelişimi analiz edilmiştir. Çalışmanın önemli bulguları şunlardır; nicel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin programa bağlılık düzeyi ile öğrencilerin okuryazarlık kazanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Nitel analiz sonuçlarında ise, öğretmenlerin program algılarının ve programa yönelik tutumlarının, uygulama sürecini doğrudan etkilediği görülmüştü. Öğretmenlerin rehberlik, materyal desteği, mesleki deneyimleri ve ebeveyn geri bildirimlerini olumlu faktörler olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Zaman yetersizliği, programdaki bazı etkinliklerin uygulanabilir olmaması ve çocukların öğrenme süreçlerine yönelik inançlar gibi faktörlerin, öğretmenlerin programı tam olarak uygulamalarını engellediği görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri yüksek olsa bile, bazı durumlarda öğrencilere kazanımlar iyi aktarılamamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin programa bağlılıklarının ve programın içeriğinin öğrenciye uygulamasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Piasta vd. (2015), okul öncesi öğretmenlerinin dil ve okuryazarlık becerilerine yönelik programlara bağlılık düzeyleri ile öğrencilerin kazanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 74 öğretmen ve 295 öğrenci katılmıştır. Araştırmada şu boyutlar değerlendirilmiştir; programa bağlılık, programın öğrencilere etkisi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasındaki kalitesi ve öğrenci

ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri. Çalışmanın temel bulguları şunlardır; öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda, programa bağlılık ile öğrenci kazanımları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Program bağlılığının farklı yönleri olan bir yapı olduğu ve bu yapıyı anlamının, öğretmenler arasındaki farklılıkları kavramak için önemli bir süreç olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin programa bağlı kalmalarının hem öğretmen performansları hem de öğretmenler arası farklılıkları vurgulanmıştır. Araştırmacılar, programa bağlılığın ölçülmesi için farklı modellerin geliştirilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerini artıracak de çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan (2015) tarafından yapılan bu araştırma, Malezya'daki Öğretmen Eğitim Koleji'nde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılığın cinsiyet, uzmanlık alanı ve öğretmenlik deneyimi gibi farklı durumların ilişkisini ortaya koymaktadır. Çalışmada eğitimcilerin öğretim programına bağlılıkları ve öğretmenlerin cinsiyeti, uzmanlık alanı ve öğretmenlik deneyimiyle ilişkisine bakılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 9 farklı okuldan toplam 472 eğitime ölçek uygulanmış ve verilerin analizinde betimsel istatistikler ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda eğitimcilerin büyük çoğunluğunun programa bağlılıkları arasından en çok "teknolojik yönelimi" tercih ettikleri belirlenmiştir. En az tercih edilen ise "bilişsel süreç yönelimi" olmuştur. Öğretmenlik deneyimi değişkeni incelendiğinde, 18-23 yıl arasında deneyime sahip eğitimcilerin, 12-17 yıl deneyime sahip olanlarla göre bilişsel süreç yönelimini daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, öğretim programı bağlılıkları öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri ile nasıl değiştiğini anlamaya katkı sağlamaktadır.

Nevenglosky (2018) tarafından yapılan bu araştırma, yeni bir ses bilgisi konusunun programa eklenmesine yönelik öğretmen görüşleri incelemektedir. Çalışmada, öğretmenlerin program değişikliklerine nasıl tepki verdikleri ve bu değişikliklere bağlılıklarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmaya özel bir

okulda görev yapan 8 öğretmen ve 2 yönetici katılmıştır. Veriler; anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Öğretmenler, yeni programı uygulamadan önce eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Programa eklenen yeni konuyu işlerken tüm zamanlarının çoğunu bu yeni sisteme alışmak için harcadıkları ortaya çıkmıştır. Programda eklenen yeni konunun uygulanmasına yönelik yaşanan zorluklar şunlardır; mesleki gelişim eğitiminin yetersiz olması, programın uygulanması için gerekli kaynakların eksikliği, öğretmenlerin meslektaşlarıyla programı değerlendirme ve uygulama fırsatlarının sınırlı olması. Program değişikliklerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin sürece daha iyi hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmada, yöneticilere program değişiklikleri sırasında öğretmenleri destekleyecek etkinlikler geliştirilmesi önerilmiştir.

Kwarteng vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Gana'nın merkez bölgesinde muhasebe, işletme, iktisat, coğrafya ve sosyal bilimler alanlarında görev yapan 111 lise öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Veriler, Kaygılara Dayalı Benimseme Modelinin kullanımı dikkate alınarak toplanmıştır. Toplanan veriler frekans ve yüzde analizleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, lise öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretim programlarına bağlı kalmada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Özellikle muhasebe, işletme, iktisat, ekonomi, coğrafya ve sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin, programın tahmin edileceği şekilde uygulama yapmadıkları ve program bağlılıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, Gana Eğitim Hizmetleri'ne şu önerilerde bulunulmuştur; öğretmenlerin resmi programları uygulamalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin derslerini gözlemlemek gerektiği vurgulanmıştır. Ancak, öğretmenleri zorlayarak değil, onları programı kendi istekleriyle uygulamasını sağlamak amaçlanmıştır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve öğretim programına bağlılığı teşvik edici ödül sistemlerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu çalışma, Gana'daki lise öğretmenlerinin programlara daha çok bağlı kalması için neler yapılması gerektiğini ve programların okulda nasıl uygulandığını incelenmektedir.

Onurkan, Aliusta ve Özder (2022) tarafından yürütülen bu araştırma, Kuzey Kıbrıs'ta yeni geliştirilen ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanma sürecini, öğretmenlerin programa bağlı kalmasını ve uygulama sürecini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan faktörleri de incelemektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmaya, Kuzey Kıbrıs'ta devlet okullarında görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş 16 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, vaka analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim programı ile öğretmenlerin sınıfta uyguladığı programlar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programa düşük düzeyde bağlılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ders işleme biçimleri incelendiğinde, geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları ve öğrencilerin genellikle dinleyici olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmıştır; hizmet içi eğitimlerin azlığı, öğretmen rehber kitaplarının eksik olması, kalabalık sınıf mevcutları, ders süresinin yetersiz olması. Bu çalışma, yeni geliştirilen bir öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların program bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama araçları, verilerin analizi ile geçerlik, güvenirlik ve etige ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelendiği bu araştırmanın modeli karma yöntem olarak belirlenmiştir. Bir araştırmada karma yöntem hem nicel verilerin hem de nitel verilerin toplandığı araştırma modelidir. Veriler farklı zamanlarda da toplanabilir aynı zaman diliminde de toplanabilir. (Creswell 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bundan dolayı, çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri nicel veriler aracılığıyla belirlenmiş, ardından bu bulgular öğretmenlerin görüşleriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan karma yöntem desenlerinden eş zamanlı üçgenleme deseni tercih edilmiştir. Eş zamanlı desen, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanması ve yorumlanmasıyla elde edilir. Bu desen, farklı veri türlerinin birlikte kullanılmasıyla araştırma sorularına cevaplar sunulmasını sağlamaktadır (Creswell, 1998). Bu çalışmada da nicel veriler “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile çevrim içi ortamda Google Form aracılığıyla, nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu aracılığıyla eş zamanlı olarak toplanmıştır. Böylelikle nitel veriler, nicel bulguların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde tarama modeli, nitel bölümünde ise nitel betimsel desen kullanılmıştır. Tarama modeli, bireylerin belli bir duruma ilişkin görüş, tutum veya davranışlarını belirlemek için kullanılan, geniş örneklemelere uygulanan nicel araştırma yöntemidir (Karasar, 2016). Tarama modelinde, bireylerin belirli bir konuya ilişkin görüş, beklenti veya tutumları, ölçek gibi veri toplama araçlarıyla tek ölçümün yapıldığı kesitsel ya da tekrarlı ölçümlerin yapıldığı boylamsal modellerle

belirlenmektedir (Creswell, 1998). Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, ölçek aracılığıyla ve tek ölçüm yapılarak belirlenmiştir.

Nitel bölümde kullanılan betimsel desen, araştırma sorularına katılımcıların doğrudan ifadeleriyle yanıt verilmesini ve elde edilen verilerin anlamlı temalar altında toplanarak yorumlanmasını hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bundan dolayı, öğretmenlerden yazılı olarak toplanan görüşler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, ortak temalar ve alt temalar belirlenerek bulgulara sunulmuştur. Lambert ve Lambert (2012), betimsel desenin, verilerin doğal bir şekilde sunulduğu ve bulguların birbirine yakın olduğu durumlarda kullanıldığını ifade etmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ve bağlılıklarını etkileyen faktörler hakkında detaylı bilgi edinmek amacıyla nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evreni, 2024-2025 akademik yılının bahar döneminde, Ağrı ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak evrenin tamamına ulaşmanın yüksek maliyet, erişim zorluğu ve kontrol etme durumu gibi farklı nedenlerden dolayı evren ile çalışmak mümkün olmayabilir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin gerçekte nasıl uyguladığını incelemeyi hedeflemektedir. Programa bağlılık ile ilgili genel bir görüş için verilerin toplanacağı kaynakların somut bir şekilde açıklanması gerekmektedir (Arık ve Yılmaz, 2017). Ancak evrenin tamamına ulaşmak zaman, maliyet ve erişim açısından zorluk oluşturulacağından araştırmada uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biridir ve araştırmacının ulaşabildiği, ulaşılması kolay bireyler üzerinden veri toplamasına imkan sağlar (Büyüköztürk vd., 2020). Bu yöntem sayesinde öğretmenlere Google Form aracılığıyla ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmada toplam 304 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur

Tablo 1. Nicel Veri Toplama Sürecine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Alt Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	164	53.9
	Erkek	140	46.1
Yaş	21-29 yaş	104	34.2
	30-39 yaş	136	44.7
	40-49 yaş	47	15.5
	50 ve üzeri	17	5.6
Kıdem Yılı	1-5 yıl	92	30.3
	6-10 yıl	102	33.6
	11-15 yıl	51	16.8
	16-20 yıl	36	11.8
	21 yıl ve üzeri	23	7.6
Toplam		304	100

3.2.2. Nitel Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini nitel boyutta incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını derinlemesine incelemek amacıyla "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, incelenen konunun farklı boyutlarını temsil eden zengin veriler elde etmeyi hedefler. Bundan dolayı, katılımcılar mesleki kıdem, yaş ve cinsiyet gibi özellikler dikkate alınarak seçilmiştir. Bu çeşitlilik sayesinde, programa yönelik algılar ve bağlılığı etkileyen faktörler hakkında kapsamlı bir bakış açısı sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2018), maksimum çeşitlilik örneklemesinin bulguları evrene genellemek amacıyla değil, farklı durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak için kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmada dikkat edilmesi gerekenlerden biri, araştırmanın amacına göre örnekleme çalışılacak farklı durumların belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2019). Bundan dolayı, Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin uygulanması süreci devam ederken, araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilerek, öğretim programına bağlılığı etkileyen benzer ve farklı yönlerin

ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada toplam 26 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel Veri Toplama Sürecine Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Hizmet İçi Alma Durumu
Ö1	Kadın	30	8	Lisans	Yok
Ö2	Kadın	33	7	Lisans	Var
Ö3	Kadın	24	1	Lisans	Yok
Ö4	Kadın	26	1	Lisans	Yok
Ö5	Kadın	27	2	Lisans	Yok
Ö6	Kadın	29	4	Lisans	Var
Ö7	Kadın	26	5	Y.L.(Tezli)	Var
Ö8	Kadın	28	5	Lisans	Var
Ö9	Erkek	32	5	Lisans	Var
Ö10	Erkek	44	17	Lisans	Var
Ö11	Kadın	34	10	Y.L.(Tezsiz)	Yok
Ö12	Kadın	31	5	Lisans	Var
Ö13	Erkek	39	17	Lisans	Var
Ö14	Erkek	32	9	Lisans	Yok
Ö15	Erkek	27	5	Lisans	Var
Ö16	Erkek	35	14	Lisans	Yok
Ö17	Erkek	36	7	Lisans	Yok
Ö18	Erkek	26	2	Lisans	Var
Ö19	Erkek	34	10	Y.L.(Tezli)	Var
Ö20	Kadın	25	2	Lisans	Yok
Ö21	Kadın	33	9	Lisans	Yok
Ö22	Kadın	30	4	Lisans	Yok
Ö23	Kadın	25	2	Lisans	Var
Ö24	Erkek	29	4	Lisans	Var
Ö25	Erkek	26	4	Lisans	Yok
Ö26	Kadın	26	1	Lisans	Var

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri İçin Kişisel Bilgi Formu ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar, bu ölçeğin farklı öğretim programlarına yönelik bağlılık düzeylerini ölçmek için kullanılabileceğini ifade etmektedirler (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Bu çalışmada ise ilkokullarda kullanılan öğretim programlarına bağlılık düzeyleri incelenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın alt boyutları doğrultusunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretim programına bağlılık ölçeği ile birlikte uygulanmıştır.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili merkez ilçede görev yapan öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 167 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışma kapsamında, öncelikle alan yazın taraması yapılarak 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra öğretmenlerden oluşan bir hakem grubu tarafından değerlendirme yapılmıştır. Uzman değerlendirmesi sonucunda, ölçek maddeleri yarı yarıya olumlu ve olumsuz olacak şekilde düzenlenmiştir. İlk olarak 32 maddeden oluşan ölçek formu çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında madde-toplam korelasyonu incelenmiş ve 0.30'un altında kalan 10 madde ile güvenilirliği düşüren 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek, 20 madde ile son halini almıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi uygulanmıştır. Sonuçlar, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonucunda

madde yük değerlerinin 0.355 ile 0.757 arasında değiştiği belirlenmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.892 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, toplam varyansın %35.815'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, 16'sı olumlu, 4'ü olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan ve beşli likert tipi olarak tasarlanan ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmaya ait nicel veriler 2024-2025 akademik yılının bahar döneminde, Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır (Bkz. EK-1). Ölçek kullanımı için araştırmacılardan (Bkz. EK-2) gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin uygulanması için ise Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Bkz. EK-3). Ölçek, Google Form aracılığıyla dijital ortama aktarılmış ve ilgili bağlantı, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere ulaştırılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri İçin Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel verilerin toplanmıştır. Büyüköztürk vd., (2019)'e göre yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi almayı ve cevabı net olan soruların cevaplarının alınmasını sağlamaktadır. Gürbüz ve Şahin (2018) ise yarı-yapılandırılmış görüşme formunun, tamamen serbest görüşmelere göre belirli sınırları olduğu ancak aynı zamanda esneklik de sunduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı, önceden belirlenen görüşme sorularına bağlı kalınırken, katılımcıların yanıtlarına göre gerektiğinde esnek bir yaklaşım benimsenebilecektir. Bu araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulabilmesi için öncelikle öğretim programına bağlılık ve bu bağlılığı etkileyen faktörler üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş ve alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda 8 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken, Yıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği üzere, katılımcıların programa bağlılıklarına odaklanan, açık, net ve anlaşılır sorulara yer verilmiştir. Genel, karmaşık, çok boyutlu veya katılımcıları yönlendirici sorulardan kaçınılmıştır. Bu hususlar doğrultusunda, hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile 26 sınıf öğretmeni ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak amacıyla; görüşmelerden önce öğretmenlerden yazılı/sözlü izin alınmıştır (Bkz. EK-5).

3.4. Veri Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

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

Bu araştırmanın ikinci alt problemine göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin bağlılık düzeyleri ile bu demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle, değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Bağımlı değişkenin (öğretim programına bağlılık) sürekli ölçüm düzeyinde olması ve bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaş ve kıdem) kategorik olması nedeniyle, ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi (cinsiyet değişkeni için) ve ikiden fazla grup içeren karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (yaş ve kıdem değişkenleri için) kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel verilerin analizinde iki temel yöntemin olduğunu belirtmektedir. Betimsel analiz, genellikle kavramsal çerçevesi önceden belirlenmiş çalışmalarda tercih edilmekte; veriler önceden oluşturulmuş temalar

kapsamında açıklanmakta ve doğrudan alıntılarla desteklenmektedir (Denscombe, 2007). İçerik analizinde ise, verilerin daha derinlemesine incelenmesi ve önceden belirlenmemiş temaların da açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılmıştır. Önce veriler araştırmaya uygun olarak gruplandırılmış sonra verilen cevaplara göre kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra da veriler detaylı incelenmiş, başta belirlenen kod ve temaların dışında yeni kod ve temalara da ulaşılmıştır. Böylece hem araştırma sorularına göre düzenlenmiş bir analiz yapılmış hem de verilerdeki gizli kalmış anlamlar ve düzenlemeler bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Formda yer alan açık uçlu sorulara öğretmenlerin yazılı olarak cevap vermeleri sağlanmıştır. Böylece, veri toplama sürecinde yüz yüze görüşme yapılmamış, bunun yerine yazılı cevaplar üzerinden veri elde edilmiştir. Toplanan yazılı veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Öncelikle tüm cevaplar dikkatlice okunmuş ve genel yapısına cevaplar okunmuştur daha sonra da cevaplar tek tek okunmuş ve cevapların anlaşılır olmasına dikkat edilerek belirlenmiştir. Elde edilen kodlar gruplanarak alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt tema oluşturma sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından vurgulanan iç tutarlık ve dış tutarlık kuralları dikkate alınmıştır. Kodlama ve tema oluşturma işlemleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süreç sonucunda nitel veriler 8 ana tema, 26 alt tema ve 88 kod altında düzenli olarak yazılmıştır. Bulgular, her temanın altında öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, tek faktörlü yapıda 20 maddeden oluşmakta olup, orijinal çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,892 olarak hesaplanmıştır. Aynı çalışmada açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile yapılan geçerlik

analizleri sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmış ve toplam varyansın %35,815'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada ölçek, geliştirildiği orijinal haliyle kullanılmış, herhangi bir madde çıkarma ya da ekleme işlemi yapılmamıştır. Ölçek maddeleri üzerinde değişiklik yapılmadığı için tekrar bir geçerlik analizi (AFA veya DFA) yapılmamıştır. Ancak, bu araştırmanın kendi örnekleme üzerinden yapılan güvenirlik analizinde elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı 0,845 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin çalışma grubunda da yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, kullanılan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış, alan yazında yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Bundan dolayı, bu çalışmada elde edilen bulguların güvenilir ve geçerli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin doğrulanabilirliği (dış güvenirlik) sağlamak amacıyla, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı şekilde açıklanmış, elde edilen bulgular objektif şekilde yazılmıştır. İç geçerliliği artırmak için, katılımcılara görüşme dökümleri ve analiz sonuçları gösterilerek katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Ayrıca, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı özelliklere sahip katılımcılardan veri toplanmış ve bulgular detaylı olarak sunulularak aktarılabilirliğin (dış geçerlik) güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, ilk kodlamaların yapılması ve tema-alt tema yapılandırmasının son haline getirilmesi aşamalarında dikkatle hazırlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik oranı, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Tema ve alt tema oluşturma sürecinde ise Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından vurgulanan iç tutarlık ve dış tutarlık ilkelerine özen gösterilmiştir.

3.6. Araştırmada Etik

Araştırmaya başlamadan önce Ağrı İbrahim een Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı (karar no: E-95531838-050.99-118569) alınmıştır ve EK-6'da sunulmuştur. Ayrıca Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden lek uygulanması ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılmasına dair gerekli izinler alınmıştır. Bunlara ek olarak okul yönetimi ve öğretmenlere anket ve görüşmelerden önce çalışmanın amacı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin kimlikleri açığa çıkarılmadan 1, 2 olarak isimlendirilmişlerdir. Araştırmada sadece gönüllü öğretmenler ile çalışılmış ve öğretmenlere istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bunun yanı sıra, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair katılımcı onam formu imzalatılmıştır. Katılımcı onam formu EK-5'te sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Madde İfadesi	Ortalama	Std. Sapma	N
M1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasına önemserim.	4,64	0,579	304
M2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.	4,53	0,703	304
M3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.	4,47	0,694	304
M4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.	4,48	0,689	304
M5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.	4,56	0,677	304
M6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.	1,47	0,844	304
M7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.	4,43	0,626	304
M8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.	1,6	1,07	304
M9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.	4,42	0,63	304
M10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.	4,23	0,709	304
M11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	4,46	0,59	304
M12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.	1,65	0,981	304
M13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.	4,38	0,678	304
M14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.	1,63	1,032	304
M15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	4,51	0,65	304
M16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	4,35	0,715	304
M17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.	4,57	0,552	304
M18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.	4,52	0,597	304
M19	Sınıf içi etkileşim ve iş birliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.	4,47	0,659	304
M20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.	4,4	0,697	304
		$\bar{x}=3,88$		

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te ve Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin "Öğretim Programına Bağlılık" ölçeğine ilişkin verdikleri cevapların madde madde incelenmesiyle şu bulgular elde edilmiştir. Genel ortalama değeri ($\bar{x} = 3,88$) olup, öğretmenlerin öğretim programına yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin ders sürecinde programın kazanımlarını dikkate aldıklarını gösterir. Madde düzeyinde incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip maddelerden biri, "Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasına önemserim" (M1, $\bar{x} = 4,64$) maddesidir. Bu maddeye verilen yüksek ortalama, öğretmenlerin öğretim sürecinde kazanımları uyguladıkları görülmektedir. "Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm" (M17, $\bar{x} = 4,57$) ve "Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim" (M5, $\bar{x} = 4,56$) maddeleri de yüksek ortalamalara sahiptir. Öğretmenler, ders programının yapısını, içeriğini ve amaçlarını genel yapısına uydukları görünüyor. Çünkü diğer maddelerde de 4.20 ve üzeri ortalamalar mevcuttur.

Diğer taraftan; "Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur" (M6, $\bar{x} = 1,47$), "Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam" (M8, $\bar{x} = 1,60$), "Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam" (M12, $\bar{x} = 1,65$) ve "Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem" (M14, $\bar{x} = 1,63$) gibi olumsuz ifadeli maddelere verilen düşük ortalama puanlar, öğretmenlerin bu tür olumsuz yaklaşımları benimsemediklerini ve bu maddelere katılmadıklarını göstermektedir. Standart sapma değerlerinin genellikle düşük olması, katılımcıların görüşlerinde benzerlik bulunduğunu, yani öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı görüşü benimsemiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değerler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Programına Bağlılık	304	3,8887	0,31729	-0,478	0,351

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretim Programına Bağlılık” değişkenine ilişkin puanlarının betimsel istatistiklerine bakıldığında, katılımcı sayısının (N) 304 olduğu görülmektedir. Bu değişkene ilişkin aritmetik ortalama değeri 3,88 standart sapma değeri ise 0,31 olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğretmenlerin genel olarak öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin dağılımına ilişkin çarpıklık değeri -0,478 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, dağılımın az şekilde negatif çarpık olduğunu, yani öğretmenlerin çoğunluğu ortalamanın üzerinde puanlar aldığını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretim programına bağlı olduklarını göstermektedir. Basıklık değeri ise 0,351 olarak bulunmuştur. Bu değer, verilerin normal dağılıma çok yakın olduğunu ve çok farklı sonuçların olmadığını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Yaş Aralığı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
21-29 yaş	104	3,8736	0,33825	0,14	*0,936
30-39 yaş	136	3,8996	0,29011		
40-49 yaş	47	3,8862	0,35289		
50 ve üzeri yaş	17	3,9	0,31474		
Total	304	3,8887	0,31729		

*p> ,05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F= ,140, p = ,936, p> ,05). Farklı yaş gruplarındaki

öğretmenlerin ortalama programa bağlılık düzeyleri incelendiğinde, 50 ve üzeri yaş aralığına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3,90$) öğretim programına bağlılık düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretim programına bağlılık durumu en düşük ($\bar{x}=87$) ortalamayla, 21-19 yaş aralığına sahip öğretmenler olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasında belirgin bir farklılık gözlenmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin yaşları arttıkça veya azaldıkça öğretim programına bağlılık düzeylerinde herhangi değişiklik meydana gelmemektedir. Tüm yaş gruplarındaki öğretmenler benzer düzeyde bağlılık göstermektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
1-5 yıl	92	3,8864	0,31265	1,794	*0,181
6-10 yıl	102	3,8882	0,33354		
11-15 yıl	51	3,9176	0,3127		
16-20 yıl	36	3,8861	0,26689		
21 yıl ve üzeri	23	3,8391	0,36243		
Total	304	3,8887	0,31729		

* $p > ,05$

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F= 1,794$, $p = ,181$, $p > ,05$). Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin ortalama programa bağlılık düzeyleri incelendiğinde, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3,91$) öğretim programına bağlılık düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretim programına bağlılık durumu en düşük ($\bar{x}=83$) ortalamayla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasında belirgin bir farklılık

gözlenmemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça öğretim programına bağlılık düzeylerinin değişmediğini, farklı kıdem gruplarının benzer düzeyde bağlılık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T TESTİ Bulguları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	t	df	p
Kadın	164	3,8662	0,30632	-1,34	302	*0,181
Erkek	140	3,915	0,32881			
Total	304	3,8887	0,31729			

*p> .05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t=-1,340$, $p = ,181$, $p> .05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,8662$) öğretim programına bağlılıkları, erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,9150$) öğretim programına bağlılık düzeylerinden yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğretim programına benzer düzeyde bağlılık gösterdiği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap verebilmek için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra 8 tema, 26 alt tema ve 88 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan tema, alt tema ve kodlar tablo, açıklama ve doğrudan ifadelerle yazılmıştır.

4.3.1. “Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı” Temasına İlişkin

Bulgular

Öğretmenlerin programa bağlılık durumundan elde edilen iki alt tema ve altı kod Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretim Programlarının Yapısı ve Uygulanışı	Öğretim Programlarının Genel Yapısı	Öğretim programının bileşenleri Sarmal ve çocuk merkezli yapı Değerler eğitimi ve beceri odaklı yaklaşım
	Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşler	Programın güncellenmesi ve değişiklikler Uygulamada karşılaşılan zorluklar Programın öğrenciye etkisi

Tablo 8’e göre öğretim programlarının yapısı ve uygulanışı doğrultusunda; öğretim programlarının genel yapısı ve öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşler alt temaları yer almaktadır. Öğretim programlarının genel yapısı alt temasının altında; öğretim programının bileşenleri, sarmal ve çocuk merkezli yapı, değerler eğitimi ve beceri odaklı yaklaşım kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili düşünceleri şu şekildedir; Ö6, programı *"MEB tarafından oluşturulan amaçlar, hedefler, içerik, öğretim yöntem ve tekniklerini, değerlendirme süreçlerinin olduğu uygulamaların açık şekilde yazıldığı plan ve programdır"* şeklinde kullandığı cümle, öğretim programlarının resmi ve kapsamlı bir MEB programı olduğunu söylemektedir. Bu cümlede, programın sadece içerikten ibaret olmadığını, aynı zamanda öğretim süreçlerini ve değerlendirme yöntemlerini de kapsayan bir program olduğunu göstermektedir. Ö7, *"Öğretim programları, MEB tarafından belirlenen ve sınıf düzeylerine göre yapılandırılmış bir sistemdir. Bu programlar; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme bölümlerinden oluşur,"* ifadesi de bu düşüncüyü desteklemekte ve programın sistemli ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin söylediklerine göre, ders programının içeriği belirli bir yöntemle göre hazırlanmıştır. Ö12, öğretim programının içeriğin öğrenciler için *"genel amaçları bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden öğrenme çıktısı"* ile ilgili olduğunu söylemiştir. Bu ifade, programın sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda beceri ve davranış kazandırmayı da hedeflediğini açıkça ortaya koymaktadır. Ö7'nin *"İçerik kısmı derslerin kazanımlarını ve program temel konularını kapsar,"* şeklindeki açıklaması, programın içeriği dersin kazanımlarını ve programda belirtilen konuları içeriyor. Bu da gösteriyor ki, içerik somut ve ölçülebilir sonuçlar (kazanımlar) ile kurulmuştur. Ö17 ise programın bir "kılavuz" niteliği taşıdığını ve *"belli bir öğretim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak olan derslerin ama haftada kaç saat okutulacağını içeriğini süresini metotları teknikleri eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini gösteren"* şeklindeki ifade, programın öğretmenler için sadece bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda nasıl uygulamaları gerektiğini de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer önemli nokta ise programın felsefi yaklaşımlarıdır. Ö4, programın *"öğrenciyi merkeze almakta"* olduğunu ve *"sarmal bir şekilde ilerlemekte"* olduğunu söylemektedir. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım, günümüzdeki eğitim yapısını oluşturur. Sarmal yapı ise konuların farklı sınıf seviyelerinde tekrar edilerek daha iyi anlaşılmasını ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar. Ö15, *"öğrencilerin bütüncül gelişimi baz alan bütüncül eğitim yaklaşımı modeli ile hazırlanmıştır yetkin ve erdemli insan yetiştirir hedeflenmiştir,"* ifadesi, programın sadece öğrenci başarısını değil, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemseydiğini göstermektedir. *"Erdemli insan yetiştirme"* ifadesi, Ö10'un *"Milli ve manevi değerlere önem verir. Köklerden geleceğe ilkesi. Eylem- Değer- Erdem çerçevesin benimsemiştir. Erdemli insan yetiştirme amaçlanmaktadır,"* şeklindeki ifadesiyle de bu durum gözükmektedir. Ö2, *"Öğretim programlarında, harf gruplarının diziliminde değişiklik yapılmış ve değerler eğitimi ön plana çıkarılmıştır."* ifadesi değerler eğitime vurgudur. Değerler eğitime yapılan bu vurgu, programın sadece bilgi vermeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin doğruyu yanlıştan ayırt edebilmesini ve iyi bir birey olmasını da hedeflediğini gösteriyor. Ö16, *"Genel anlamda çocuk merkezli ve sarmal bir öğretim programıdır oyun temellidir ve keşfedilecek öğrenme ön plandadır çocukların gelişim alanlarının tümünde"*

gelişimlerini sağlamak yaşam becerilerini olumlu katkılar sağlamak amacıyla hazırlanmış bir içeriye öğrenme çıktılarına sahip bir program," şeklindeki ifadesi, programın çocukların aktif katılımını sağlayan, öğrencilerin keşfederek öğrenmeye dayalı ve çok yönlü gelişimlerini destekleyen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ö24, "21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya çalışan disiplinler arası yaklaşımı benimsemiş bir öğretim programıdır bu program teknolojinin aktif kullanılmasını hedeflemektedir," ifadesi, programın günümüz ihtiyaçlarına uygun şekilde becerilere odaklandığını ve teknolojiyle birlikte yürütüldüğünü gösteriyor.

Öğretmenler, öğretim programlarının temel bölümlerini farklı yönlerden değerlendirmiştir. Programın hedefleri, içerik yapısı ve ölçme-değerlendirme sürecinin birbiriyle uyumlu ve bütüncül olduğu belirtilmiştir. Ö7, *"Öğretim programları, MEB tarafından belirlenen ve sınıf düzeylerine göre yapılandırılmış bir sistemdir. Bu programlar; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme bölümlerinden oluşur. İçerik kısmı, derslerin kazanımlarını ve program temel konularını kapsar."* Benzer şekilde Ö18, *"Öğretim programı içerisinde belli hedef ve amaçların olduğu ve bu plana göre öğretim yapılmasını öngören bir programdır. Programların içeriğinde kazanımlar ve öğretim-öğrenme süreci vardır."*

Öğretmenler, programın öğrenci merkezli yapısını vurgulamış ve sarmal bir sistem içinde ilerlediğini belirtmişlerdir. Sarmal yapı, konuların aşamalı olarak birbirine bağlı şekilde sunulmasını ifade eder. Özellikle hayat bilgisi ve matematik derslerindeki kazanımları Ö4, *"Öğretim programı sarmal bir şekilde ilerlemekte ve öğrenciyi merkeze almaktadır. Her sınıf düzeyinde kazanımların hangi ölçüde verileceği bilgisi sunulmaktadır."* Bir diğer öğretmen ise çocuk merkezli yapıyı şu şekilde ifade etmektedir: Ö16, *"Genel anlamda çocuk merkezli ve sarmal bir öğretim programıdır. Oyun temellidir ve keşfederek öğrenme ön plandadır. Çocukların gelişim alanlarının tümünde ilerlemelerini sağlamayı amaçlayan bir içeriğe sahiptir."*

Öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşler alt teması altında; programın güncellenmesi ve değişiklikler, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve programın öğrenciye etkisi kodları yer almaktadır. Öğretim programlarının hedeflere ulaşması için büyük ölçüde onu uygulayacak olan öğretmenlerin bilgi düzeylerine ve programa yönelik algılarıyla ilgilidir. Öğretmenler, programın temel felsefesini,

hedeflerini, içeriğini ve önerilen yöntem ve tekniklerini ne kadar iyi anlarsa, bu programı sınıflarında o kadar etkili bir şekilde hayata geçirebilirler.

Ö1'in *"Çok geniş çaplı bir bilgim yok,"* şeklindeki ifadesi, bazı öğretmenlerin programın güncellenmesine ait bir bilgisi olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretim programının karmaşık olmasından, öğretmenlerin çok çalışmasından veya öğretmenlerin yeni değişikliklere ayak uyduramamasından kaynaklanabilir. Ö11, *"içeriği hakkında bilgi sahibi değilim,"* demesi bu durum, özellikle yeni uygulamalar veya güncellemeler hakkında bilgi eksikliği olabileceğini gösteriyor. Farklı sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyleri de değişiklik gösterebilir. Çünkü güncellenen öğretim programı özellikle 1.sınıf, 5.sınıf ve 9.sınıflar üzerinden uygulanmaktadır. Bu durumda da öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler ilk 1.sınıf, 5.sınıfları derslerine giren branş öğretmenlerine ve 9.sınıfların dersine giren branş öğretmenlerine verilmiştir. Bu durumu da öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir; Ö21, *"Şuan dördüncü sınıf olduğu okuttuğum için yeni program değişikliği olmadığı için yeni düzenlemelerden çok haberim yok,"* şeklindeki açıklaması, öğretim programlarının değişikliklerinin kademeli olarak uygulanması durumunda, bazı öğretmenlerin doğrudan etkilenmedikleri yenilikler hakkında daha az bilgi sahibi olabileceğini göstermektedir. Ancak, bu öğretmenin *"katıldığım eğitimlerle yeni programı takip etmeye çalışıyorum,"* ifadesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ve bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik ifadesi de vardır.

Başka bir öğretmenin ifadesi de şu şekildedir; Ö4 gibi *"üniversite hayatım boyunca ve daha sonrasında meslek hayatımda da sık sık inceleme ihtiyacı duydum,"* diyerek, programa daha derinlemesine hakim olabilirler. Bu durum, öğretmenin mesleki deneyimi, kişisel ilgi ve öğrenme çabası gibi faktörlerle yakından ilişkilidir. Ö5'in *"2018 ve 2019 yıllarına ait maarif modeli öncesinde uygulamada olan öğretim programında yer alan amaçlar perspektif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları özel amaçlar sınıflandırmalar ait ilgili incelemelerde bulundum kazanım yapılarına yönelik araştırmaları yaptım."* ifadesi geçmiş programlar hakkında detaylı bilgi sahibi olduğunu belirtmesi, bazı öğretmenlerin eğitim sistemindeki değişimleri detaylı takip ettiklerini göstermektedir. Ö10, *"Türkçe dersi öğretim programında "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminde" yapılan değişiklikte öğrenciler ilk olarak "ana-anne"*

yazmayı öğrenecek.” Türkçe dersindeki bu değişiklik bazı öğretmenlerin programın farklı derslerde değişiklikleri takip ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki düşünceleri, bu programı ne kadar bildikleriyle ilgilidir. Çünkü bir öğretmen, programı nasıl algılıyorsa, sınıfta onu o şekilde uygular. Mesela Ö19 programı, *"Kazanım sayısının azaldığı öğrenci odaklı bir program değerlendirme noktasında önceki programdan farklı olduğu söyleyebilirim,"* diyerek programı hem yeni yapısıyla hem de eskisiyle karşılaştırarak anlatmıştır. Ö14, programı *"değerler eğitim ve eğitimde kendi özüne dönüş kavramlarının ön plana çıktığı"* olarak söylerken, aslında programın hangi düşünce yapısıyla hazırlandığını söylemiştir. Ö10 ise, *"Yakından uzağa ilkesi benimsenmiştir,"* diyerek programın öğretim yöntemlerine olan vurgusunu dile getirmiştir. Bu örnekler, öğretmenlerin programın hangi yönünü daha önemli bulduklarını ve sınıf içinde onu nasıl yorumladıklarını gösteriyor.

Öğretmenlerin ders programını sınıfta nasıl uyguladığı ve bu konudaki düşünceleri, programın gerçekten ne kadar başarılı olduğunu gösteren en önemli şeylerden biridir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir; Ö22, *"çok yoğun yetiştirme konusunda sıkıntı yaşıyoruz,"* şeklindeki ifadesi, programın teorik olarak ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, sınıfın gerçek koşulları ve öğrenci farklılıkları göz önüne alınmadığında uygulama sorunları yaşanabileceğini göstermektedir. Bu tür olumsuz durumlar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir ve programın hedeflenen etkililiğine ulaşmasını engelleyebilir. Öte yandan, Ö4, *"Her sınıf düzeyinde kazanımların hangi ölçüde verileceği bilgisi verilmekte,"* şeklindeki olumlu ifadesi, programın uygulama sürecinde öğretmenlere somut bir yol haritası sunduğunu ve bu durumun öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Ö18, programı *"belli hedef ve amaçların olduğu ve bu plana göre öğretim yapılmasını öngören bir programdır,"* şeklindeki ifadesi, programın öğretmenler için bir düzenleyici ve rehber olma işlevi olduğunu düşündürmektedir. Ö23, *"Eğitim programları doğrultusunda bir dersin öğretimi ile ilgili bireye kazandırılması hedeflenen okul veya okul dışı eğitim faaliyetlerini kapsayan yaşantılar düzeneğidir."* programın, sadece derslerden ibaret olmayıp daha geniş bir öğrenme süreci olarak görülmesi, eğitimin sadece sınıf içinde kalmaması gerektiğini savunan eğitim anlayışını gösterir.

Öğretmenlerin öğretim programına dair bilgileri farklıdır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi güncellenen öğretim programları hizmet içi eğitimle farklı sınıf seviyelerindeki öğretmenlere verilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin program hakkında ön bilgileri de farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin programın başarısı için, tüm öğretmenlerin programın temel felsefesi, hedefleri ve uygulama yöntemleri hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, MEB ve okul yönetimleri tarafından öğretmenlere yönelik düzenli ve kapsamlı bilgilendirme ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu eğitimler, sadece programın içeriğini tanıtmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmenlerin programı kendi sınıf koşullarına nasıl uyarlayabilecekleri konusunda da destek sağlamalıdır. Öğretmenlerin uygulama sürecindeki deneyimlerini ve geri bildirimlerini dikkate alan, esnek ve katılımcı bir yaklaşım benimsenmesi, programın daha iyi anlaşılmasını sağlar. Aynı zamanda öğretim programlarının benimsenmesine ve sonuç olarak eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmaya yönelik sürekli öğrenme fırsatları sunulması ve programa yönelik olumlu düşüncelerin güçlendirilmesi gerekir.

4.3.2. “Güncellenen Öğretim Programları” Temasına İlişkin Bulgular

Güncellenen öğretim programlarından elde edilen üç alt tema ve on bir kod Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Güncellenen Öğretim Programları

	Alt Tema	Kodlar
	Programın İçeriği ve Yapısındaki Değişiklikler	Kazanım/çıktı azaltılması/sadeleştirme Harf öğretim sırasındaki değişiklikler Değerler eğitimi ve erdemli insan vurgusu Beceri odaklılık ve yetkinlik Kavram değişiklikleri ve bütüncül yaklaşım
Güncellenen Öğretim Programları	Değişikliklerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olumlu Etkileri	Sadeleştirmenin faydaları öğrenci merkezlilik ve aktif öğrenme teşviki

	Beceri ve yetkinlik odaklılık Değerler eğitiminin önemi
Değişikliklerin Eğitim-Öğretim Sürecine Olumsuz Etkileri	Karmaşıklık ve belirsizlik algısı Harf öğretim sırasındaki zorluklar Yetersiz pilot çalışma

Tablo 9'a göre güncellenen öğretim programları doğrultusunda; programın içeriği ve yapısındaki değişiklikler, değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine olumlu etkileri, değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine olumsuz etkileri alt temaları yer almaktadır. Programın içeriği ve yapısındaki değişiklikler alt temasının altında; kazanım/çıktı azaltılması/sadeleştirme, harf öğretim sırasındaki değişiklikler, değerler eğitimi ve erdemli insan vurgusu, beceri odaklılık ve yetkinlik, kavram değişiklikleri ve bütüncül yaklaşım kodları yer almaktadır.

Güncellenen öğretim programlarındaki değişiklikler, öğretmenlerin dikkatini çekmiş ve bu değişikliklere yönelik öğretmenler çeşitli yorumlar ve değerlendirmeler yapmıştır. Programdaki bazı kavramların sadeleştirilmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Aynı zamanda kazanım sayısının azaltılması, birçok öğretmen tarafından olumlu bir gelişme olarak görülmüştür. Ö1, "*Güncellenen eğitim programında bazı konuların çıkarıldığını biliyorum. Konu, kazanım azaltma yönünde yapılan çalışmanın faydalı olacağını düşünüyorum,*" şeklindeki ifadesi, olumlu gelişmeyi bu şekilde dile getirmiştir. Farklı bir öğretmen ise; Ö6, "*Genel olarak yeni programda sadeleştirme yapıldı. Programlar da yapılan bazı sadeleştirmeler yerinde olmuştur,*" değerlendirmesi bu sadeleştirmenin öğretmenler arasında güzel karşılandığı ifade edilmiştir. Ö10, "*İçerikler sadeleştirildi... Öğrencinin zihninde yük oluşturan içerikler kaldırıldı,*" açıklaması, bu değişikliğin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri ile belirtilmiştir. Ö8, "*Öğrenciye bilişsel yük oluşturan ve yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktan uzak içerikler, yeni öğretim programlarında kaldırıldı,*" diyerek sadeleştirmenin gerekçesini ve faydasını bu şekilde ifade edilmiştir. Ö11, "*Öğretim programında program hafifletildi... Programın sadeleştirilmesi hem öğretmen hem de öğrenciler için olumlu bir gelişim oldu,*" diyerek bu görüşü onaylamaktadır.

Ancak, programdaki yapılan her değişiklik aynı düzeyde olumlu bir değişiklik değildir. Özellikle 1. sınıf ilk okuma yazma öğretiminde harf gruplarının sırasının değiştirilmesi, öğretmenler arasında farklı tepkilerle karşılanmıştır. Bu durumda Ö6, bu değişikliğin uygulama yaparken yaşadığı zorluğu şu şekilde ifade etmiştir *"Fakat harf öğretim sırasının 'ANETİL' vb. olması süreci zorlaştırmıştır. Bu da olumsuz etkilemektedir,"* başka bir öğretmen ise, Ö11, *"Ancak harf sırasının değiştirilmesini olumsuz olarak değerlendiriyorum. Çünkü yeni harflerle türetilen kelimeler öğrenciler için anlaması zor olabilir. 'itaat gibi',"* şeklindeki örneği vermesi öğrenme-öğretme sürecinde bazı yaşanan sorunlara dikkat çekmiştir. Ö18'in de yeni öğretim programındaki harf öğretimini uygularken yaşadığı tecrübeleri şu şekilde dile getirmiştir: *"yeni harf gruplarında ilk grupta olan 'n' sesi zorluyor öğrencileri bunun dışında ilk harf grubunda cümle verilmesi çocukların bütünü görmesini kolaylaştırıyordu ancak ilk harf grubu bitmeden cümle verilmemesi öğrencilerin cümle mantığını daha geç öğrenmesine neden oluyor."* Bu görüşe göre, Ö18, harf gruplarını ve harfleri öğrenciye verirken, eğitimle ve dilin yapısıyla ilgili bazı önemli noktalara dikkat edildiği belirtiliyor. Bu noktalar şunlar: harflerin kolayca söylenebilmesi, harflerin ne kadar sık kullanıldığı, harflerin ne kadar sık yazıldığı, bu harflerle kaç kelime üretilebildiği ve harflerin sesleri ile yazılış şekilleri. Bu ifadeler, yapılan değişikliğin mantığını ve nedenini açıklıyor. Ö12 de *"1.sınıf Türkçe dersinde 'Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi' ilkesi benimsendi. Öğrencilerin öğreneceği kelime grupları ve kelime gruplarına ayrılan sürelerde değişiklik yapıldı. Öğrencilerin harfleri öğrenme sırası değiştirdi,"* diyerek bu değişikliğin mantığını ve içeriğini ifade etmiştir.

Değerler eğitimi ile ilgili öğretmenler düşüncelerini dile getirmişlerdir. Değerler eğitimi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu durumu farklı öğretmenler şu şekilde dile getirmiştir; Ö2, *"Öğretim programlarında; harf gruplarının diziliminde değişiklik yapıldı. Değerler eğitimi ön plana çıkarıldı,"* derken, Ö9, *"Beceri kavramı daha çok kullanıldı. Yeniden içerik olarak genişleme eğilimine girildi. Ders saatleri değişmedi. Bilginin beceriye dönüşmesi amaçlandı. Öğrenci ilgi ve yetenekleri ön planda tutuldu. Değerler eğitimi ön plana tutuldu,"* ifadesiyle değerler eğitiminin programın genel hedefleriyle uygun yapıldığı ve uygulama sürecinde bütünleştiğini göstermektedir. Ö10, *"En önemli bileşin Eylem-*

Değer- Erdem modeli oldu. Bütüncül eğitim yaklaşımı hakim," açıklamasıyla değerler eğitiminin programın temel felsefesini oluşturduğunu ifade etmiştir. Ö21, *"Yeni programda şu anda okuttum sınıf kazanımlarda değişiklik olmadı sadece değerler konusu olarak biraz daha dikkat edebiliyorum değerler tüm derslere endeksli işlemeye çalışıyorum,"* diyerek değerler eğitiminin kendi öğretim uygulamaların nasıl yansıdığını anlatmaktadır. Ö23 de *"değerler ve duygusal öğrenme çıktıları her üniteye serpiştirilmiş şekilde benimsenmeye çalışılmış,"* diyerek değerlerin programın her aşamasına serpiştirildiğini söylemiştir. Ö14 de *"Değerler eğitiminin daha da ön plana çıktığı söylenebilir,"* diyerek değerler eğitimi ile ilgili vurguyu olumlu karşılamıştır.

Beceri temelli bir eğitim anlayışının benimsenmesi, programdaki önemli bir bakış açısının değiştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin beceri temelli eğitim ile ilgili farklı düşünceleri vardır. Ö9, *"Bilginin beceriye dönüşmesi amaçlandı,"* şeklinde ifade ederken, Ö13, *"Beceri temelli eğitim, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel yönlerle daha fazla ağırlık veridi,"* ifadesiyle bu yaklaşımın temel hedeflerini özetlemektedir. Ö23, *"Değişen program ile birlikte kazanım kavrama öğretmek yerine beceri kazandırma karşımıza çıkıyor değerlendirme sonuç değil süreci uzaklığı değerlendirme olarak yapılmış,"* diyerek beceri temelli yaklaşımın ölçme ve değerlendirmeye olan durumu ifade edilmiştir. Ö24, *"Yeni program beceri temellidir öğrencilerin bilişsel becerileri kazanması önemsemiştir,"* diyerek programın temel amacını belirtirken, Ö16 da *"Ses bilgisi yazı yazma becerileri iyi kötü dokunuş çok değerler gibi yeni kazanımlar eklendi,"* diyerek beceri temelli eğitiminde uygulanacak yeni kazanımlara örnekler vermektedir. Ö14 de *"Kazanım ifadesinin eğitimde çıktılar olarak değiştiği söyleniyor,"* diyerek kazanım kavramını farklı bir şekilde ele almıştır.

Yeni öğretim programındaki bazı kavram değişiklikleri ve bütüncül yaklaşım, Ö5 tarafından detaylı bir şekilde ifade edilmiştir: *"Önceki programa nazaran Maarif Modelinde kavram değişiklikleri mevcut öğrenme çıktıları öğrenme kanıtları ve benzeri yeni kavramlara yer verilmiştir güncellenen programda beden ve ruh olmak üzere iki ana bütünlük alanı mevcuttur yine program bütüncül bir yapıda yetkin ve Erdemli insanı temel alarak oluşturulmuş oldukça kapsayıcı bir programdır."* Ö10 da *"Bütüncül eğitim yaklaşımı hakim,"* diyerek bu yeni bütüncül yaklaşımı ifade etmiştir. Ö16, *"eğitim ve öğretim kapsamını genişletilerek daha yararlı bir hale getirilmiştir,"*

diyerek programın genel faydasını vurgulamaktadır. Ancak Ö19, *"Güncellenen öğretim programı ile önceki öğretim programı arasında ciddi bir fark görmedim kavram değişiklikleri mevcut öğrenme çıktıları öğrenme kanıtları eve benzeri yeni kavramlar var,"* diyerek yapılan bu değişikliklerin ne kadar kalıcı olduğu konusunda farklı bir görüşe sahip olduğu belirtiliyor.

Ö3'ün *"2.sınıf bazında geleneksel oyunlara vurgu yapılmıştır. Olumlu katkı sağlamıştır yapılan değişiklikler,"* şeklindeki ifadesi de programın içeriğindeki bazı belirli değişikliklere dikkat çekmektedir. Ö26 ise *"Teknoloji kullanımına ağırlık verilmesi bireysel farklılıklara yönelik düzenlemeler ve uygulamalı etkinliklerin artırması gibi değişiklikler oldu,"* diyerek programın, güncel eğitim anlayışlarını yani modern yaklaşımları kullanmaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine olumlu etkileri alt temasının altında; sadeleştirmenin faydaları öğrenci merkezilik ve aktif öğrenme teşviki, beceri ve yetkinlik odaklılık, değerler eğitiminin önemi kodları yer almaktadır. Güncellenen öğretim programlarında yapılan değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine birçok olumlu katkısı vardır. Bu olumlu durumları şu şekilde ifade edebiliriz; özellikle programdaki bazı konuların sadeleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, beceri ve yetkinlik odaklılığın artması, değerler eğitimine verilen önem ve bütüncül eğitim anlayışının yaygınlaşması gibi alanlarda daha çok görülmüştür.

Öğretmenler, programdaki bazı kazanımların sadeleştirilmesinin hem kendileri hem de öğrenciler için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö1, *"Konu, kazanım azaltma yönünde yapılan çalışmanın faydalı olacağını düşünüyorum,"* ifadesi, bu durumu, eğitimin daha belirli ve hedeflere yönelik olması gerektiğini gösteriyor. Yani hem öğretmenlerin ders anlatırken hem de öğrencilerin öğrenirken daha net bir konuya veya amaca ulaşmasını sağlıyor. Ö6, *"Programlar da yapılan bazı sadeleştirmeler yerinde olmuştur,"* şeklindeki ifadesi, programdaki sadeleştirmenin doğru olduğunu gösteriyor. Özellikle bazı derslerdeki konuların yoğunluğun azaltılması, öğretmenler tarafından olumlu ifade edilmiştir. Bu durumu, Ö6'nın *"Matematik dersinde kazanımların bazılarının 1.sınıfta verilmemesinde olumlu olmuştur,"* şeklindeki ifadesi ile, sınıf seviyelerine uygun kazanımların eklenip çıkarılmasının uygunluğu ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler kazanımların sadeleştirmenin öğrenciye olumlu

etkilerinden de bahsetmiştir. Ö10, "*Öğrencinin zihninde yük oluşturan içerikler kaldırıldı,*" şeklinde dediği gibi öğrencinin kafasını karıştıran, gereksiz bilgiler çıkarıldığı için, öğrencilerin daha rahat ve konuları daha iyi anlayarak öğrenebileceği söylenmiştir. Ö11, "*Programın sadeleştirilmesi hem öğretmen hem de öğrenciler için olumlu bir gelişim oldu,*" şeklindeki ifadesi, Ö10'un ifadesiyle örtüşmektedir. Ö15, "*Kazanımların yeni adıyla süreç bileşenlerinin azaltılması olumlu olarak değerlendirilebilir,*" şeklindeki ifadesi de her iki öğretmenin görüşüyle benzetilmektedir.

Öğretmenler güncellenen öğretim programlarında öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan görüşler benimsemiştir. Ö4, "*Güncellenen öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım ele alınmaya başlanırken, öğrenci merkezli bir anlayış benimsendi,*" şeklindeki ifadesi, bu görüşü desteklemektedir. Ö7, "*Daha öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemleri teşvik ediliyor,*" şeklindeki ifadesi, öğretim programın öğretmenler tarafından sınıfta uygulandığını gösteriyor. Ö9, "*Öğrenci ilgi ve yetenekleri ön planda tutuldu,*" ifadesi, öğretim programın öğrencilerin bireysel farklılıklara dikkat ettiğinin göstergesidir. Ö26'nın "*Teknoloji kullanımına ağırlık verilmesi bireysel farklılıklara yönelik düzenlemeler ve uygulamalı etkinliklerin artırması gibi değişiklikler oldu,*" şeklindeki ifadesi, programı uygularken derslerde teknolojiye daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, programın öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlemeler yapması ve derste öğrenciyi aktif kılacak etkinliklere yer verilmesi dersleri daha eğlenceli hale getirecektir. Ö23, "*farklılaştırma ve zenginleştirme ağırlık verilmiş,*" şeklindeki ifadesi de öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlemeler yapmanın ne kadar önemli olduğunu gösteriyor.

Öğretmenler sadece bilgi aktaran değil öğrenciyi yol gösteren ve öğrenciyi rehber konumundadırlar. Bu durumda da öğrencilere bilgi, beceri ve davranışlar kazandırırken öğrencilerin bilgileri beceriye dönüştürülmesi sağlanır. Ö9, "*Bilginin beceriye dönüşmesi amaçlandı,*" ifadesi, programın temel hedeflerinden birini göstermektedir. Ö13, "*Beceri temelli eğitim, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel yönlerle daha fazla ağırlık verildi,*" şeklindeki ifadesi, programın öğrencileri geleceğe hazırlama amacını vurgulamaktadır. Ö14, "*eğitimde daha öze dönük bir program tercih edildiğinden söz edilebilir,*" şeklindeki yorumu, beceri odaklılığın

eğitimin temel amacına daha uygun olduğunu düşündürmektedir. Ö24, *"Yeni program beceri temellidir öğrencilerin bilişsel becerileri kazanması önemsemiştir,"* ifadesi, bu odak değişikliğinin programın temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Ö16, *"Ses bilgisi yazı yazma becerileri iyi kötü dokunmuş çok değerler gibi yeni kazanımlar eklendi,"* şeklindeki ifadesi de beceri temelli yeni kazanımlara örnekler vermiştir.

Değerler eğitimine verilen önemin artması, öğretmenler tarafından olumlu bir gelişme olarak ifade edilmiştir. Ö2, *"Değerler eğitimi ön plana çıkarıldı,"* şeklindeki ifadesi, bu konunun programdaki önemli olduğunu göstermektedir. Ö21, *"değerler konusu olarak biraz daha dikkat edebiliyorum değerler tüm derslere endeksli işlemeye çalışıyorum,"* şeklindeki ifadesi, programlarda belirtilen değerler eğitiminin öğretmenlerin sınıflarında uygulandığını göstermektedir. Ö23, *"değerler ve duygusal öğrenme çıktıları her üniteye serpiştirilmiş şekilde benimsenmeye çalışılmış,"* şeklindeki ifadesi, değerler eğitiminin programın her aşamasına dahil edildiğini göstermektedir. Ö14, *"Değerler eğitiminin daha da ön plana çıktığı söylenebilir,"* ifadesi de bu duruma farklı bir yorum katmıştır.

Değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine olumsuz etkileri alt temasının altında; karmaşıklık ve belirsizlik algısı, harf öğretim sırasındaki zorluklar, yetersiz pilot çalışma kodları yer almaktadır. Güncellenen öğretim programlarında yapılan değişikliklerin olumlu taraflarının yanında olumsuz taraflar da vardır. Bu olumsuz eleştiriler genellikle harf öğretim sırasındaki değişiklikler, yetersiz pilot çalışmalar, programın karmaşıklığı ve belirsizlikleri, öğretmen yükünün artması, ekonomik zorluklar ve önceki programla benzerlik gibi başlıklar altında toplanmaktadır.

Birçok 1. sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma öğretiminde harf gruplarının sırasının değişmesinin bazı zorluklara neden olduğunu ifade etmiştir. Ö6, *"harf öğretim sırasının 'ANETİL' vb, olması süreci zorlaştırmıştır. Bu da olumsuz etkilemektedir,"* şeklindeki ifadesi, yeni oluşturulan harf sıranın öğrenme sürecini zorlaştırdığını göstermektedir. Ö11'in *"harf sırasının değiştirilmesini olumsuz olarak değerlendiriyorum. Çünkü yeni harflerle türetilen kelimeler öğrenciler için anlaması zor olabilir. 'itaat gibi',"* şeklindeki ifadesi, öğrencilerin yeni kelimeleri oluştururken yaşayabileceği zorlukları dile getirmiştir. Ö18'in kendi sınıfında harf grupları öğretirken yaşadığı zorluğu şöyle ifade etmiştir: *"yeni harf gruplarında ilk grupta olan*

'n' sesi zorluyor öğrencileri bunun dışında ilk harf grubunda cümle verilmesi çocukların bütünü görmesini kolaylaştırıyordu ancak ilk harf grubu bitmeden cümle verilmemesi öğrencilerin cümle mantığını daha geç öğrenmesine neden oluyor." Bu görüşler, harf öğretim sırasındaki değişikliklerin uygulamada yaşandığı zorlukları gözler önüne sermektedir.

Bazı öğretmenler, programın bazı yönlerinin karmaşık ve bazı yönlerinin de belirsiz olduğunu söylemektedirler. Ö15, *"beceriler erdemler öğretim programında karmaşık olarak verilmesi olumsuz olarak değerlendirilebilir,"* şeklindeki ifadesi, öğretim programlarında bazı kavramların öğretmenlerin kolay anlayamadığını gösteriyor. Ö19, *"Güncellenen öğretim programı ile önceki öğretim programı arasında ciddi bir fark görmedim kavram değişiklikleri mevcut öğrenme çıktıları öğrenme kanıtları eve benzeri yeni kavramlar var,"* şeklindeki ifadesi, programdaki yeni gelişmelerin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını gösteriyor. Ya da öğretim programının öğretmenler tarafından yeterince incelenmediği için anlamadıkları gözükebilir. Ö24, *"yapılan değişiklikleri neden yapıldığını iyi anlatılmadığını düşünüyorum programın amaçları bu programı uygulayacak öğretmenlere yeterince açıklanmadığı için hedeflere ulaşmadı zorluklar yaşayacağını düşünüyorum,"* şeklindeki ifadesi ise öğretmenlere yeterince hizmet içi eğitimin verilmediği sonucu ortaya çıkabilir. Bundan dolayı programın temel felsefesi ve hedefleri konusunda öğretmenlere bilgi verilebilir. Eğer bu belirsizlikler öğretmenlere güzel şekilde aktarılmazsa öğretmenler programı uygularken zorluklar yaşanabilir.

Program değişikliklerinin öğretmenlerin iş yükünü artırdığı gibi ifadeler de öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Bu durumu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir; Ö22, *"Program değişikliği öğretmenin yükünü ağırlaştıracak yönde öğretmenin tüm öğrencilere ulaşması zorlaştırıyor maalesef,"* şeklindeki ifadesi, bu durumu net bir şekilde gösteriyor. Ö20, *"değerlendirme sisteminde sürekli başarı izleme ve değerlendirmede çeşitlerinin artmasıyla kişiselleştirilmiş değerlendirme sağlamak önerileri her yönüyle inceleme imkanı sağlamıştır bunun olumsuz yanı ise öğretmen ve öğrenci de artan stres karmaşa ve iş yüküdür,"* şeklinde detaylı olarak söylemesi yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından olumsuz etkiler yaratabileceği de gösterilmektedir. Çünkü programdaki yenilikler nedeniyle öğretmenlerin yeni hazırlıklar yapması gerekebilir. Öğretmenlerin, ders materyalleri

geliştirmesi ve değerlendirme süreçleriyle uğraşması, daha fazla zaman ve enerji harcamalarına yol açabilir. Bu durumda da yeniliklere ve gelişimlere ayak uydurmaları zaman alabilir.

Program değişikliklerinin uygulanması sürecinde yaşanan ekonomik zorluklar ve altyapı eksiklikleri de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ö20, *"Okul türleri ve programın güncellenmesi uygulamada ekonomik zorluklara yol açsa da eğitimde kalite ve gelecekte oluşabilecek ihtiyaçlara daha hazır olmamızı sağlayacaktır dijitalleşmenin teknolojik yatırımlarla artırılarak dijital destek platformlarının kullanılmasıyla eğitimde esneklik ve erişim artmış fakat dijital işsizlik ve altyapı sorunları da beraberinde getirmiştir,"* şeklindeki ifadesi, kullanılacak teknolojinin uygun şartlarda olmasını sağlar. Eğer yeteri altyapı sağlanamazsa okullarda dijital öğrenme gerçekleşemez ve öğrenciler de bu durumdan etkilenir. Ö7, *"Kırsal bölgelerde yetersiz kaynak yüzünden öğrenciler zorluk yaşıyabiliyor,"* şeklindeki ifadesi ise bazı bölgelerde yeteriz kaynakların öğrenci başarısı üzerindeki etkisine değinmiştir. Bazı öğretmenler, güncellenen program ile önceki programlar arasında felsefik olarak çok fark göremediklerini söylemişlerdir; bu durumu Ö19, *"Güncellenen öğretim programı ile önceki öğretim programı arasında ciddi bir fark görmedim kavram değişiklikleri mevcut öğrenme çıktıları öğrenme kanıtları eve benzeri yeni kavramlar var,"* şeklindeki ifadesi, programdaki yeniliklerin eksik kaldığını veya öğretmenler tarafından iyi anlaşılmadığı da söylenebilir.

Öğretmenler, güncellenen programların uygulanması süreciyle ilgili farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır ve farklı öneriler de sunmuşlardır. Ö4, *"Öğretim programları sık sık olmasa da zaman zaman değişime uğraması ve günümüze ayak uydurması gerektiğini düşünüyorum,"* şeklindeki ifadesi, öğretim programlarının çağın gerekliliğine göre değişmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ö20'nin ve Ö26'nın da teknolojiyle ilgili düşünceleri vardır. Ancak Ö20'nin *"fakat dijital işsizlik ve altyapı sorunları da beraberinde getirmiştir,"* şeklindeki ifadesi, teknoloji yetersizliği beraberinde farklı sorunlara da yol açabileceğini göstermektedir. Ö7, *"Ölçme-değerlendirme kısmında süreç değerlendirme ve performans görevleri ön plana çıkmıştır,"* ve Ö23'ün *"değerlendirme sonuç değil süreci uzaklığı değerlendirme olarak yapılmış,"* şeklindeki ifadeleri, programdaki ölçme ve değerlendirme

anlayışının değiştiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki değişiklikler ilkökul 4.sınıfta yazılı sınavların kaldırılmasıyla önemli bir değişimin yapıldığını göstermektedir. Bu değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ve öğrencilere etkisi konusunda daha fazla araştırmaya konu olabilir.

4.3.3. “Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretim programına bağlılığı engelleyen faktörlerden elde edilen üç alt tema ve on kod Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretim Programına Bağlılığı Engelleyen Faktörler	Öğrenci ve Çevre Kaynaklı Engeller	Öğrenci hazır bulunuşluğu ve tutumu Veli desteği ve beklentileri Bağlamsal ve ekonomik faktörler Sınıf mevcudu
	Program ve Süreç Kaynaklı Zorluklar	Süre yetersizliği ve yoğunluk Programın kendisinden kaynaklanan etkenler Programın anlaşılması ve uygulanması
	Öğretmen ve Okul Yönetimi Kaynaklı Unsurlar	Öğretmen tutumu ve yeterliliği Okul yönetiminden kaynaklanan etkenler Program okuryazarlığı ve eğitim

Tablo 10’a göre öğretim programına bağlılığı engelleyen faktörler doğrultusunda; öğrenci ve çevre kaynaklı engeller, program ve süreç kaynaklı zorluklar, öğretmen ve okul yönetimi kaynaklı unsurlar alt temaları yer almaktadır. Öğrenci ve çevre kaynaklı engeller alt teması altında; öğrenci hazır bulunuşluğu ve tutumu, veli desteği ve beklentileri, bağlamsal ve ekonomik faktörler ve sınıf mevcudu kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmalarını zorlaştıran temel faktörlerden biri, öğrenciler ve öğrencilerin içinde bulundukları çevre ile ilgili faktörlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin az olması ve öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumlarının olmasıdır. Bu faktörler öğretim programını uygularken uygun şekilde ilerlemeyi engeller. Ayrıca, bölgesel bazlı da düşünecek olursak veli desteğinin az olması da bu durumu etkilemiştir. Bu faktörlerden biri de sosyo-ekonomik koşullar ve okulun fiziki imkanlarının az olması. Materyal eksiklikleri bazı soyut kavramların anlaşılması için önemlidir. Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği bir sorun, öğrencilerin okula başlamadan önceki ön bilgilerinin yetersiz ve eksik olmasıdır. Ö2, *"Fakat çocukların okula başlamadan önceki ön bilgileri yeterli olmuyor. Bu anlamda zorlanabiliyoruz,"* diyerek bu durumu açıkça ifade etmektedir. Öğrencilerin temel kavramlara ve becerilere sahip olmaması, öğretmenlerin programdaki konulara giriş yapmasını geciktirebilmekte ve programın zamanında yetiştirilmemesine sebep olmaktadır.

Bunun dışında, öğrencilerin derse karşı olumsuz durumları ve isteksizlikleri de önemli bir engeldir. Ö4, *"Öğrencinin ne kadar olumsuz tutumu varsa ve ne kadar hazır değilse programa bağlı kalmak o ölçüde zorlaşır,"* diyerek, bu durumun programın uygulanıp uygulanamayacağını etkilediğini belirtiyor. Öğrencilerin derse ilgi duymaması, derslere katılım göstermemesi ve öğrenmeye istekli olmaması da olumsuz durumlardan biridir. Bu durumda öğretmenler ders işleyecekleri zaman öğretmenlerin de motivasyonu etkilenir. Ayrıca öğretmenler dersleri işleyecekleri zaman programda belirtilen kazanımlara ulaşmalarını zorlaşabilir. Ö15 de benzer bir şekilde, *"Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi... zaman zaman öğretim programına bağlı kalmamızı zorlaştırır,"* ifadesiyle bu olumsuz durumu söylemiştir. Ö21 ise, *"Çoğu zaman takip etmeye çalışıyorum fakat öğrenci seviyesi olsun sosyal çevre olsun geri kalabiliyorum kazanımları çoğu zaman sonradan yetiştiriyorum,"* şeklinde ifade etmiştir. Bu ifade, öğrenci seviyesinin programı takip etmede gecikmelere yol açtığını belirtiyor.

Öğretmenlerin programı takip etmelerini engelleyen bir diğer önemli faktör ise veli desteğinin az olmasıdır. Ö1, bu durumu şöyle ifade etmiştir, *"Veli desteği hiç görmüyorum. Sadece benim çalışmalarımıyla programı takip etmek oldukça zor*

oluyor," Velilerin çocuklarının eğitimine yardımcı olmaması öğretmenin de iş yükünü arttırıyor. Öğrenciler verilen konuları evde yeterince tekrar etmediği için ve verilen ödevleri veli desteği ile yapmadıkları için okula hazır bir şekilde gelmemektedirler. Bazı öğrenciler ise ödevlerini abilerine ve ablalarına yaptırdıkları programın gerisinde kalmalarına neden olabilir. Ö18 de veli desteğinin az olmasını şu şekilde ifade etmiştir; Ö18, *"yaşadığı bölgeden kaynaklı aile desteği alamayan öğrencinin hazır bulunuşu da yeterli alamadığından programdaki hedefleri kazandırmak zaman almaktadır,"* bu durumda aile desteğinin önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Eğer öğrenci okula hazır bir şekilde gelmezse programı da takip etmesi zorlaşır. Ö22 ise *"veli evde çocuğuna destek çıkmadığı zaman konular işlenmesi gecikiyor her veli elinden geleni yapmalıdır."* velilerin evde çocuğuna destek olmamasının konuların işlenmesini geciktirdiğini belirtmektedir. Bu durumda da veli günlük öğrencilerin takibini yapmalıdır. Çocuğuna desteğini düzenli bir şekilde sağlamalıdır.

Öğretim programının uygulanması için okulun ve çevrenin sosyo-ekonomik koşulları da uygun olmalıdır. Aynı zamanda okulun ve sınıfın da fiziki imkanlarının da iyi olması gerekir. Kazanımlara uygun materyallerin hazırlanması ve sınıflarda bulunması gerekir. Ö3, *"Öğretim programı uygulanırken çevresel faktörler de etkili olmaktadır,"* diyerek bu durumu desteklemektedir. *"ekonomik ortam, sınıf mevcudu ve materyal eksikliği"* programa bağlı kalmayı zorlaştıran önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. Ö7, *"Bölgesel kaynak eksiklikleri... programı tam anlamıyla uygulamayı zorlaştırabiliyor,"* diyerek bölgesel sorunları ifade etmiştir. Okullarda uygulanan öğretim programları bölgesel eşitsizlikten de etkilenir. Benzer şekilde, Ö16, *"sınıf ve okul içerisindeki araç gereçler istenen her etkinlik için yeterli olmuyor,"* diyerek materyal eksikliğinin olması programı uygulamayı zorlaştırdığını göstermektedir. Ö12 ve Ö26 da bağlamsal özelliklerin program bağlılığı etkilediğini belirtmektedirler. İfadeleri de şu şekilde belirtmişlerdir; Ö12 *"Şunlar söylenilebilir; velilerden kaynaklanan etkenler (beklentiler), öğrenciden kaynaklı etkenler (tutum, hazır bulunuşluk vb.) ve bağlamsal özelliklerden kaynaklı etkenler (bölgesel, sosyal, kültürel, ekonomik ortam, merkezi sınavlar, sınıf mevcutları, mevcut araç-gereçler vb.)"* ve Ö26 *"zaman kısıtlamaları ve programdaki yoğunlukta etkili olabilir."*

Son olarak, sınıf mevcudlarının kalabalık olması öğretmenlerin programı uygulamasını etkilediği belirtilmiştir. Ö4, sınıf mevcudunun fazla olması ve materyallerin azlığıyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır, Ö22, *"sınıf mevcudları çokluğu da engel oluyor bazen tüm öğrencilere yetişemediğimiz oluyor,"* diyerek kalabalık sınıflarda her öğrencinin bireysel ilgilenmenin olamayacağını ifade etmiştir. Bu durum da programın uygulanmasında ilerlemenin az olabileceği vurgusu vardır.

Program ve süreç kaynaklı zorluklar alt teması altında; süre yetersizliği ve yoğunluk, programın kendisinden kaynaklanan etkenler, programın anlaşılması ve uygulanması kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmalarını engelleyen başka bir faktör ise programın kendi yapısından, programın içeriğinden, programda belirtilen hedeflerinden, program sonunda yapılacak ölçme ve değerlendirmelerdir. Ayrıca bazı öğretmenler programı uygularken sürenin az olmasını da eleştirmişlerdir. Bazı öğretmenler programın yoğunluğu üzerinden eleştiriler yapmıştır. Bunlar arasında, hedeflerin fazlalığı yani kazanımların çok olması, özellikle ilköğretim programlarında bazı konuların çok yoğun olması. Bu faktörlerin yanında program için ayrılan sürenin de az olması programı uygularken zorlukların çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca, programın net anlaşılması ve programı uygularken bazı bilgilerin eksik olması da öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardandır.

Öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlardan biri yukarıda da ifade ettiğimiz, öğretim programlarının yoğun olması ve sürenin az olması. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir; Ö5'in kısa ve öz ifadesi olan *"Öğretim programı takip ederken süre açısından güçlük yaşıyorum,"* Birçok öğretmen, programda yer alan kazanımların fazla olmasından ve süre azlığını söylemiştir. Ö7, *"Hedeflerin fazla olması, bazı konuların sınırlı sürede işlenememesi gibi zorluklar yaşanabilir,"* demektedir. Bu durumda, öğretmenler bazı konuları yüzeysel geçmek zorunda kalmasına veya bazı konuları işlemeyecekleri anlamına gelebilir. Böyle bir durum olduğunda ise öğrenciler konuları anlamadan ilerleyecek veya bazı konular hiç işlenmediği için programın tam uygulanmamasına neden olacaktır.

Ö19'un *"Hem okul hem program takip etmek süre olarak yetersiz kalıyor,"* şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin sadece programın yoğunluğuyla değil, aynı zamanda

okulun diğer görevlerini de yetiştirmekte sorun yaşayabildiklerini ifade etmiştir. Bu durumda yine sürenin yetersizliği ön plana çıkmıştır. Ö23 de benzer şekilde, *"Süre olarak zorlanıyorum zaman açısından dersin yetiştirilmesi ve konuları öğrencilere kazandırmak beni zorlanıyor,"* diyerek sürenin yetersiz olduğunu söylemiştir. Bu durumda da bazı konuların yetiştirilmesi zor olur. Ö26'nın *"zaman kısıtlamaları ve programdaki yoğunlukta etkili olabilir,"* şeklindeki ifadesi ise genel anlamda öğretmenlerin program yoğunluğu ve süre yetersizliğinden şikayet ettikleri belirtilmiştir. Ö1'in *"biraz gerisinde kalabiliyorum zaman zaman"* ifadesi de sürenin yetersiz olması öğretim programını takip edilmesini geciktirir.

Öğretmenler, programın kendi yapısından kaynaklanan bazı etkenlerin de programa bağlı kalmayı zorlaştırdığını belirtmektedirler. Ö6, *"öğretim programlarından kaynaklı etkenler (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme, süre vb.) programa bağlı kalmayı etkileyen faktörlerin başında gelmektedir,"* diyerek programın tüm unsurlarının yani hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme programa bağlılığı etkilediğini söylemektedirler. Ö13'ün *"Programın hedefleri ile mevcut koşullar arasındaki uyumsuzluk da bir diğer etkidir,"* şeklindeki ifadesi, programda belirlenen hedefler ile programı uygularken okulun ve sınıfın koşulları veya bölgesel farklılıklar programı uygulamayı zorlaştırmaktadır. Ö14'ün *"Sürekli değişen bilgi, yanlış veya eksik bilgiler ve teknik sınırlamalar,"* şeklindeki ifadesi ise programın güncelliğinin doğruluğu üzerinde sorunlar ortaya çıkarabilir. Programdaki bu tür sorunlar, öğretmenlerin programa olan güvenini etkiler ve uygulamada tereddütlere yol açabilir. Ö26, *"programdaki yoğunlukta etkili olabilir"* şeklindeki ifadesi, programın içeriğinin çok olması yani kazanımların fazla olmasını etkileyebileceğini söylemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmalarını engelleyen bir diğer faktör ise öğretim programının yeterince açık ve anlaşılır olmamasıdır. Ya da ders programının nasıl uygulanacağına dair açık bir yolun/rehber olmamasıdır. Ö24, *"Programın uygulanmasında öğretmenlere düşen görevler net bir şekilde anlatılmadığından dolayı çoğu öğretmenin program hakkında net bir fikri yok yeni model 1. 5. ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlandı diğer sınıflar düzeyinde yapılan değişiklikler pek fazla bulunmuyor,"* bu sorunu Ö24 çok güzel bir şekilde ifade

etmiştir. Öğretim programın felsefesi, programda belirtilen hedefler, programın kazanımları yeterince anlaşılamazsa öğretmenler uygulayamaz. Özellikle yeni model yani Maarif modeli öğretmenler tarafından iyice anlaşılmazsa öğretmenler programı etkili bir şekilde uygulayamaz. Bu durumda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekir. Hizmet içi eğitimlerin azlığı veya olmaması, öğretmenlerin programı doğru anlamasını ve uygulamasını etkiler. Ö24'ün ifadesindeki *"diğer sınıflar düzeyinde yapılan değişiklikler pek fazla bulunmuyor"* şeklindeki ifadesi ise öğretim programındaki değişikliklerin tüm sınıf seviyelerinde yeterince anlaşılmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen ve okul yönetimi kaynaklı unsurlar alt teması altında; öğretmen tutumu ve yeterliliği, okul yönetiminden kaynaklanan etkenler, program okuryazarlığı ve eğitim kodları yer almaktadır. Öğretim programına bağlılık için, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleki özellikleri ile okul idarecilerin davranışları önemlidir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler direkt öğretmenlerin programı uygulamalarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu faktörler şunlardır; öğretmenlerin tutumları ve beklentileri, öğretmenlerin program okuryazarlıkları, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin motivasyonları ve çalıştıkları okulun yapısı. Bunların yanında okulun bulunduğu bölge de programı uygulamada etkili olur. Aynı şekilde, okul idarecilerinin davranışları, idarecilerin öğretmenlere verdiği değer ve destek, idarecilerin öğretmenlere sağladığı imkanlar da önemlidir. Bu faktörlerin yanında öğretmenler arası ve zümreler arası iş birliğinin de olması öğretim programının uygulaması için önemlidir.

Öğretmenlerin öğretim programına karşı tutumları ve motivasyonları, kazanımları sınıfta işlerken nasıl işleneceğini etkiler. Ö22, *"Öncelikle bizlerin okula karşı tutumu çok önemlidir..."* şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının bir göstergesidir. Çünkü öğretmenler okula karşı olumlu bir tutum sergilemezse kazanımları da istediği gibi uygulayamaz. Bu durumun tersi öğretmenler okula karşı olumlu tutum sergilerse programı güzelce uygular. Eğer öğretmenler mesleklerine karşı olumlu bir tutuma sahipse ve öğrencilerin öğrenmesine gerçekten önem veriyorsa, programın zorluklarının üstesinden gelmek ve programa bağlı

kalmak için daha fazla çaba göstereceklerdir. Ö22, devamındaki *"illaki biz öğretmenler de de sıkıntı olabiliyor kendi alanımızda kendimiz ne kadar çok geliştirirsek program gözümüzde büyütmeyip yetiştiririz,"* şeklindeki ifadesi ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine bir vurgudur. Öğretmenler kendi alanlarında kendilerini mesleki anlamda geliştirebilirler. Öğretmenler bilgilerini ve becerilerini sürekli olarak geliştirirlerse programın öğretmenlerden istediği hedefleri uygulamaları çok daha kolay olur. Bazı öğretmenler eğer programın karmaşıklığı veya yeniliği karşısında sürekli kendini yetersiz hissederse programı uygulayamaz ve programı gözünde büyütür.

Okul idarecilerinin öğretmenleri desteklemesi ve öğretmenlere yardımcı olması öğretim programının uygulanmasını etkiler. Bu durumu bazı öğretmenler şöyle dile getirmiştir; Ö7'nin *"Yönetim desteğinin eksik olması ya da ek görevler verilmesi öğretmenlerin ders planlamasına ayırdığı zamanı azaltabilir,"* şeklindeki ifadesi, okul idarecilerinin öğretmenlere verdiği desteği etkilemektedir. Ayrıca okul idarecileri ders saatleri, teneffüs arası, öğlen arası gibi zamanı planlamasını da öğretmenlerin programı uygulamasını etkilemektedir. Okul idarecilerinin öğretmenlere gerekli materyalleri ulaştırması da önemlidir. Aynı zamanda okul idarecilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olması, öğretmenler ve idare arasında iş birliğini oluşturması ve öğretmenlere gereksiz ek görevler vermemesi de gerekiyor. Bu durumda öğretmenin iş yükü de artar. Bu durumda öğretmen programa odaklanamaz. Aksine, okul idarecilerinin eksikliği, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir ve programa bağlılıklarını azaltabilir.

Öğretmenlerin öğretim programını doğru bir şekilde anlamaları ve uygulamaları, programı iyi bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Ö24, *"Programın uygulanmasında öğretmenlere düşen görevler net bir şekilde anlatılmadığından dolayı çoğu öğretmenin program hakkında net bir fikri yok,"* şeklindeki ifadesi, programın somut bir yol göstericisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin programın felsefesi, temel ilkeleri, hedefleri, kazanımları ve önerilen öğretim yöntemleri hakkında iyi bir bilgiye sahip olmamaları, programı doğru bir şekilde uygulamamalarına neden olacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini almaları gerekir. Bu eğitimler, programın iyi anlaşılmasını

sağlayacak şekilde belirli aralıklarla düzenlenmesi gerekir. Yapılacak eğitimler, öğretmenlerin program hakkındaki eksik bilgilerini gidermelerine, programı benimsemelerine ve uygulamada karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır.

4.3.4. “Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü”

Temasına İlişkin Bulgular

Günlük kazanım planlamasında öğretim programlarının rolünden elde edilen üç alt tema ve dokuz kod Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü

Tema	Alt Tema	Kodlar
Günlük Kazanım Planlamasında Öğretim Programlarının Rolü	Öğretim Programlarına Bağlılık	Öğretim programlarının rehberliği Kazanımlara uygun ders planlaması Programın esnekliği ve kademelendirme
		Öğrenci düzeyine uyarlama Farklı öğrenme yöntemleri Bireysel öğrenme materyalleri kullanımı
	Planlamada Değerlendirme ve Süreç Takibi	Süreç temelli değerlendirme Takvim ve program uyumu Kazanımların ölçme-değerlendirme süreciyle bağlantısı

Tablo 11’e göre günlük kazanım planlamasında öğretim programlarının rolü doğrultusunda; öğretim programlarına bağlılık, öğrenci seviyesine uygunluk ve planlamada değerlendirme ve süreç takibi alt temaları oluşturulmuştur. Öğretim programlarına bağlılık alt teması altında; öğretim programlarının rehberliği, kazanımlara uygun ders planlaması, program esnekliği ve kademelendirme kodları yer almaktadır.

Öğretmenler derslerini işlerken programda hedeflenen kazanımları ve öğrenciye kazandırılması istenen kazanımları dikkate alarak derslerini işlerler. Sınıf

öğretmenleri günlük kazanımları planlarken, kazanımları uygularken ve kazanımları değerlendirirken de öğretim programlarından yararlanır. Çünkü öğretim programındaki kazanımlar her sınıf seviyesine uygun hazırlanmıştır. Ö1, *"Günlük kazanımları planlarken neyi vermem gerektiği konusunda öğretim programlarını dikkate alıyorum,"* şeklindeki ifadesi bu durumu göstermektedir. Benzer şekilde, Ö4'ün *"Tabi ki de evet. Öğretim programlarına göre günlük planlarımı hazırlıyorum,"* şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin günlük planları oluştururken öğretim programına bağlı oldukları gözükmemektedir. Ö4'ün devamında verdiği cevap *"Örneğin öğretim programında kazanımların zaman zaman yer değiştirebileceğini bilirim fakat kademe değiştiremeyeceğime de dikkat etmem gerekir. Bu bağlamda 2.sınıfa geçmeden çarpma işlemi konusuna giriş yapmamak öğretim programını dikkate almamla ilgilidir,"* örneği ise programın sadece içeriği değil, aynı zamanda programdaki kazanımların sarmal seklinde ilerlemesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bazı konular için iyi bir alt yapı olması gerekli. Ö4'ün ifade ettiği gibi çarpma işlemine giriş yapmadan 1.sınıfa toplama kavramının iyice özümsemiş olması gerekir. Bu durum öğretim programın, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve somut kavramları iyi anlamalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasını sağlar.

Ö6, *"Evet. Programdaki kazanımların belirli bir plan içerisinde olmasını amaçlıyorum. Verilen kazanımı programda yer alan değerlerle birlikte planlıyorum. Ölçme- değerlendirme etkinliklerini de günlük kazanım planlarken sürece dahil ediyorum,"* şeklindeki ifadesi, öğretim programlarının çok boyutlu bir yapıda olduğunu gösteriyor. Sınıf öğretmenin bu ifadesi öğretim programları sadece bilgi düzeyinde kazanımların uygulanmasını sağlamaz. Aynı zamanda değerler eğitimi ile duyuşsal düzeydeki becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Verilen örnekte şu çıkarımda yapılabilir; yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları da öğretim programına bağlılıkla ilgili bir kavramdır. Verilen örnekler bütünleştirildiğinde öğretim programlarının farklı amaçlar geliştirdikleri de ortaya çıkmaktadır. Başka bir öğretmenin ifadelerine bakacak olursak; Ö8, *"Evet yapıyorum. Öğretim programları öğrencilerin her bir sınıf seviyesinde ulaşmaları gereken bilgi ve beceri düzeyini belirten öğrenme hedeflerini de ortaya koyar. Böylece öğretmene eğitsel liderliğinde yol gösterirken velilere de çocuklardan neler beklemeleri gerektiği konusunda*

rehberlik yapar," şeklindeki ifadesi, öğretim programlarının sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda veliler için de önemli bir kaynak olduğu ortaya çıkıyor. Programda belirlenen öğrenme hedefleri yani kazanımlar, velilerin çocuklarından ne beklendiğini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca öğretmenlerle daha kolay iş birliği yapmalarını sağlar. Bu da herkesin eğitim sürecine daha iyi uyum sağlamasını kolaylaştırır.

Ö20, *"Günlük planlar hazırlanırken öğretim programları dikkate alınmalıdır çünkü öğrencilerin uzun vadeli hedeflere ulaşmasını öğrenme süreçlerini tutarlı ve kademeli ilerlemesini öğrencilerin kazanması gereken becerilerin belirlenmesini ve ders süresinin verimli kullanılmasını sağlar özetle öğretim programları günün kazanılan etkin ve hedeflere uygun olmasını sağlar,"* şeklindeki ifadesi, öğretim programlarındaki günlük planları bir kez daha ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu görüş, programların öğrencilerin sadece o günkü öğrenmelerini değil, aynı zamanda öğrencilerin daha sonra da kullanabilecekleri bilgi, beceri ve davranış kazanmalarına ve kullanmalarına da yardımcı olur. Öğretim programlarında belirtilen hedefler sayesinde öğrenciler hem kademeli olarak ilerler hem de bilgi ve becerileri sistemli kullanırlar. Ayrıca, programların ders süresinin verimli ve yerinde kullanılmasına katkı sağlaması, öğretmenlerin zamanı etkili bir şekilde kullanmalarına ve belirlenen kazanımlara ulaşmak için yeterli zaman ayırmalarına yardımcı olur. Ö22, *"Evet öğretim programına bağlı kalıp günlük plan hazırlayıp uygulamak öğretmenlerin işini kolaylaştırıyor çünkü öğretim programı öğretmeni yön veriyor yol gösteriyor,"* şeklindeki ifadesi, programın öğretmenler üzerindeki kolaylaştırıcı etkisine de örnekler verilmiştir. Öğretmenlerin iş yükünü de azaltmıştır. Sistematik bir yapıya sahip olduğu için uygulanması da aşamalıdır. İyi oluşturulmuş bir öğretim programı, öğretmenlerin ne öğretilmesi gerektiği konusunda kafalarının karışmasına neden olmaz aksine onların nasıl ilerlemesi gerektiği hakkında yardımcı olur. Öğretmenler günlük planları ve yıllık planları oluştururken öğretim programlarında belirtilen kazanımları dikkate alarak derslerini işlerler. Bu durumda, öğretmenler daha çok öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanırlar ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verirler.

Öğrenci seviyesine uygunluk alt teması altında; öğrenci düzeyine uyarlama, farklı öğrenme yöntemleri ve bireysel öğrenme materyalleri kullanma kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğu, öğretim programlarının hedeflerin yer aldığı bir bütün olarak görmektedir. Ayrıca anasınıfından liseye kadar ki süreçte eğitimin bir başlangıç süreci olduğu vurgusu yapılmıştır. Böyle bir durumda sınıfların özellikleri de farklı olmaktadır. Bu farklılıklar da öğrencilerin bireysel özellikleri olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini, göz önünde bulundurmışlardır. Bu öğretmenler, programın katı bir şekilde uygulanması yerine, öğrencilerin öğrenme seviyelerine, öğrencilerin ilgi alanlarına göre, öğrencilerin öğrenme stillerine göre ve özel ihtiyaçlarına göre programı farklı şekillerde uygulamalarını sağlar. Bu durumda, öğrenci merkezli eğitimin temel amaçlarından biri olan bireysel farklılıklara saygıyı da yansıtmaktadır.

Ö2, *"Günlük planlar öğretim programına uygun hazırlanır. Ama öğrenci seviyesine indirgediğim oluyor,"* şeklindeki ifade, bu durumu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğretim programının hedeflerine bağlı kalmaktadır. Ayrıca öğrencilerdeki bilgileri becerileri de dikkate alarak bazı konulardaki karmaşıklıkları daha da sadeleştirebilir. Bu durumda da öğrenciye uygun eğitim-öğretim ortamları oluşturulmuş olur. Ö5, *"Günlük kazanımları uygulamak için planlarken programları dikkate mutlaka alıyorum öğretim programına uygun olarak takvime göre planlama yapıyor maarif modelimizin farklılaştırma aşamasına uygun olmasına da özen gösteriyorum,"* şeklindeki ifadesi, farklılaştırma kavramının programın uygulanmasındaki önemini vurgulamaktadır. Maarif Modelinin farklılaştırma yaklaşımını benimseyen bu öğretmen, programda ifade edilen kazanımları dikkate aldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek farklı öğretim yöntem, teknik, stratejiler kullanmıştır. Süreçte de uygun ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmıştır. Bu durumda, öğretmen her öğrenciyi dikkate alarak uygun öğrenme ortamları oluşturmuştur.

Ö7, *"Evet, günlük planı/kazanımları belirlerken öğretim programlarını dikkate alırım. Örneğin ders planında belirlenen kazanımlara uygun etkinlikler tasarlıyorum ve her kazanımı destekleyen öğrenme materyalleri kullanıyorum. Bunun yanı sıra, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine uygun yöntemler seçerek program hedeflerini*

gerçekleştirmeye çalışıyorum," şeklindeki ifadesi, öğretmenin öğrenci hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alarak etkinlikleri oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmen, programın ifade ettiği kazanımları gerçekleştirmek için farklı etkinlikler kullanmakta. Ayrıca farklı materyaller kullanmakta ve öğrencilerin ön bilgilerini ve öğrenmeye ne kadar hazır olduklarını dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini seçmektedir. Bu durum, öğrenmenin daha iyi ve anlamlı olması için bilerek yapılan bir çabadır. Ö16, *"Öğrenme kazanımları alan becerileri günlük kazanımlar içinde sarmal olarak var olan yapılar olduğu için planlamalar yapılırken ve uygulanırken her aşamasında öğretim programlarını dikkate alıyorum çocukların ihtiyaçları doğrultusunda kavram ve konular seçip öğretim programları ile uyumlu hale getirmeye çalışıyorum,"* şeklindeki ifadesi, öğretmenin programın belirlediği sarmal yapıyı dikkate alarak öğrencilere uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturmaktadır. Bu öğretmen, programın sunduğu geniş çerçeveyi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemekte ve uygulamaktadır. Bu, öğretim programlarının öğretmenlere bazı konularda programı uygularken kendi kararlarını da uygulamalarına esneklik tanımaktadır.

Ö21'in *"Günlük kazanımları hazırlarken önceliğim çocuğun seviyesi oluyor hazır bulunuşluğunu kontrol ettikten sonra seviyesine göre hareket ediyorum,"* şeklindeki ifadesi ise öğrenci merkezli yaklaşımın en güzel ve önemli durumlarından birini yansıtmaktadır. Bu öğretmen, programı ilk başvuru kaynağı olarak görmek yerine öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve öğrenci hazır bulunuşluklarını en önemli faktör olarak görmektedir. Bu durumda da yapacağı uygulamaları buna göre düzenlemekte ve uygulamaktadır. Ö13, *"Evet, günlük kazanımları planlarken öğretim programına sadık kalıyorum. Ayrıca farklı öğrenme stillerine hitap eden yöntemler tercih ediyorum."* şeklindeki ifadesi, eğitim-öğretim sürecinde yine bir bireysel farklılık dikkat çekmiştir. Genelde öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme-öğretme süreçlerini kullanmaktadırlar. Bunun dışında, bazı öğretmenler kazanımları uygularken çeşitli yöntem, teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler derslerinde farklı materyallerden faydalandıklarını da ifade etmişlerdir. Ö12, *"Bireysel öğrenme materyalleri, çeşitli yöntem ve teknikler, ders bilgi formlarından yararlanıyorum."*

Planlamada değerlendirme ve süreç takibi alt teması altında; süreç temelli değerlendirme, takvim ve program uyumu, kazanımların ölçme-değerlendirme süreciyle bağlantısı kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, programın birçoğu için kolaylaştırıcı, yönlendirici ve güvenilir örnekler oluşturduğu gözükmemektedir. Ancak, tüm öğretmenlerin programın işe yarayıp yaramadığı konusunda farklı düşünceleri vardır. Bazı öğretmenler olumlu yaklaşırken bazı öğretmenler ise olumsuz yaklaşmaktadır. Bu farklı görüşler, öğretmenlerin deneyimleri, okulun bulunduğu koşullar ve derslerin programa göre uygulanıp uygulanmadığıyla ilgili olabilir.

Ancak, bu olumlu görüşler dışında bazı öğretmenler olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Ö14 ve Ö24'ün ifadeleri, öğretim programlarının işlevselliği konusunda farklı durumları ve farklı bakış açıları olduğunu göstermektedir. Ö14'ün *"Hayır çünkü günlük kazanımları bizim planlamamız söz konusu değil. Belirlenen kazanımlar var. MEB tarafından hazırlanan kazanımlar bizler bu kazanımları uygularken daha önce hazırlanan planlardan istifade ediyoruz,"* şeklindeki ifadesi, MEB tarafından hazırlanan kazanımların ve hazır olan planların kullanımının, öğretmenlerin kendi planlarını oluşturmamalarına sebep olma durumunu yansıtmıştır. Bu durumda, bazı öğretmenler ders programlarını oluştururken ya da ders planlarını kendilerine uygun hazırlamadıklarında bazı zorluklar yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Hazır planların sene başında öğretmenler tarafından kullanılması, programın öğretmenler tarafından iyice anlaşılmadığını ve uygulama noktasında bazı zorluklar yaratabileceğini gösteriyor. Bu durumda beraberinde birçok olumsuz durum oluşturabilir. Ö24'ün *"Hayır yapmıyorum"* şeklindeki ifadesi ise sene başında planlama yapmadığını gösteriyor. Bu öğretmen, farklı nedenlerden dolayı öğretim programlarını incelemiyor olabilir veya yıllık planları, günlük planları oluşturmak istemiyor olabilir. Bu nedenler, programın uygulanmasına dair bazı şüpheleri ortaya çıkarabilir. Bu durum, programın kendi eğitim anlayışıyla uyuşmamasına ya da başka kaynaklara ve yöntemlere daha çok dayanması olarak sıralanabilir. Yukarıda ifade edilen eleştiriler, öğretim programlarının tüm öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verilmediğini göstermektedir. Aslında öğrenciler için nasıl bireysel farklılıklar önemliyse öğretmenler için de bireysel farklılıklar önemli olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerden alınan geri bildirimler çok önemli olmaktadır. Özellikle yeni

yapılacak öğretim programlarında ve geçmişte yapılan öğretim programlarının değerlendirilmesi çalışmaları yapılmalıdır ve bu durumda da öğretmen görüşleri ön plana alınmalıdır.

4.3.5. “Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar” Temasına İlişkin Bulgular

Eğitimde kazanım odaklı uygulamalardan elde edilen üç alt tema ve on üç kod Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Eğitimde Kazanım Odaklı Uygulamalar	Öğrenci Merkezli Öğretim	Öğrenci anlayışı ve ihtiyaçları Hazır bulunuşluk düzeyi Aktif katılım ve etkileşim Bireysel farklılıklar ve destek
	Kazanım Odaklı Uygulama	Kazanım aktarımı ve somutlaştırma Kazanım ilişkilendirme ve işlevsellik Ölçme ve değerlendirme süreçleri Geri bildirim ve akran eğitimi Becerilerin kazandırılması
	Planlama ve Yönetim	Program ve kazanım uygunluğu Plan esnekliği ve zaman yönetimi Materyal ve kaynak kullanımı Sınıf iklimi ve yönetim

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin eğitimde kazanım odaklı uygulamalara yönelik görüşleri doğrultusunda; öğrenci merkezli öğretim, kazanım odaklı uygulama ve planlama ve yönetim alt temaları oluşturulmuştur. Öğrenci merkezli öğretim alt teması altında; öğrenci anlayışı ve ihtiyaçları, hazır bulunuşluk düzeyi, aktif katılım ve etkileşim ve bireysel farklılıklar ve destek kodları yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri, kazanımları işlerken öğrencilerin seviyelerine uygun onların anlayabileceği bir şekilde ve somut örneklerle, somut materyallerle derslerini

işlemelidir. Bu, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu şekilde etkiler. Çünkü ilkokuldaki öğrencilerin somut düşünmeleri daha fazladır. Özellikle matematik ve fen bilimleri derslerindeki kazanımların somut bir şekilde uygulanması çok önemlidir. Somut materyaller kullanarak derslerini işleyen öğretmenler öğrencileri de derse aktif şekilde katar. Bu durumda öğrenmeler daha kalıcı ve anlamlı olur. Ö1, *"Kazanımları gerçekleştirirken çocukların kavrayabileceği şekilde anlatmaya dikkat ederim."* şeklinde ifadesi ile Ö2, *"Ders planlarını uygularken somutlaştırmaya ve eğlenceli(oyunlarla) hale getirmeye çalışıyorum."* şeklindeki ifadeleri kullanmıştır. Bu ifadeler, öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ö1 ve Ö2, öğrencilerin seviyesine uygun kazanımları öğrenciye uygun anlatmaktadırlar. Ö3, *"Kazanımların hayata geçirilmesine dikkat ederek işlenmesine önem veriyorum."* şeklindeki ifadesi de bu durumu göstermektedir. Öğretmenler derslerini işlerken kazanımların günlük hayatla ilişkilendirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırır ve öğrenmeler daha etkili olur. Öğrenciler derslerde öğrendiklerini kendi hayatlarında da kullandıklarında aslında derslerde daha aktif katılım sağlarlar. Bu durumda da öğretim programları hedeflere ulaşmış olur. Öğretmenlerin de bu durumda mesleki olarak olumlu yansımaları olur. Ö23, *"Öğrenciye uygunluğu öğrencinin ilgi istek ve ihtiyaçlarına yönelik olmasını önemsiyorum,"* diyerek bireysel ihtiyaçlara ve bireysel öğrenmeye vurgu yapmıştır. Yani öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında programlar çok daha etkili ve verimli uygulanır. Bu durumda, öğrenciler okula daha çok gelmek isteyecek ve motivasyonları artmış olacak. Aynı zamanda öğrenciler bilgiyi daha güzel bir şekilde anlamlandıracaklar.

Öğretmenler, dersin başarılı olması için öğrencilerin derse başlamadan önceki bilgilerini, yeteneklerini ve öğrenmeye ne kadar istekli olduklarını göz önünde bulundurmuşlardır. Yani programa bağlılık için öğrencilerin derslere hazır bulunuşlukları önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alarak ve farklı öğretim materyalleri kullanarak derslerini işlemektedirler. Ö7, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17 ve Ö18, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye hazır olup olmadıklarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö7, *"Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine dikkat ederim."* şeklinde ifade ederken Ö12, *"Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve kazanımları hangi düzeyde kavradıkların ve kazanımların günlük hayata aktarılabilir*

olmasına dikkat ediyorum." ifade etmiştir. Ö15, *"Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alırım,"* şeklinde ifade ederken, Ö18, *"eğitim sürecini öğrenci hazır bulunuşluğuna dikkat ederim..."* ifadesiyle bu konuya verdiği önemi vurgulamaktadır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin uygun olması, öğretmenlerin derslerde kullanacağı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini de belirler. Aynı zamanda kullanacakları materyalleri de öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar ve uygular. Ö17, *"Öğretim programında belirtilen kavramları gerçekleştirirken öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi ön bilgileri ve benzeri dikkat edilir öğrencinin daha iyi anlayabilmesi ve öğrenmenin kalıcı olması için somut materyal kullanılır bu süreçte görselle hitap edebilmesi hatta akıllı tahtadan faydalanılır."* derken öğrencilerin ön bilgilerinin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Bu öğretmen aynı zamanda öğrenmeyi somutlaştırarak ve görselleştirerek öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmaya çalışıyor. Ö16, *"Verilmeye çalışılan kazanım öncelikle çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat ediyorum etkinlikleri planlarken çocukların ilgisini çeken kazanımları kolaylaştıracak tarzı etkinlikler olmasını özen gösteriyorum zenginleştirme ve destekleme etkinliklerini gereksinim duyulduğunda hazırlıyorum."* şeklindeki ifadesi ile çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat ediyor. Aynı zamanda ders içeriğinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasının önemini vurguluyor.

Öğretmenler, öğrencilerin kazanımları ne kadar iyi anladığını belirlemek için çeşitli değerlendirme yöntemlerini de kullanmaktadırlar. Bu durum, öğretimin daha iyi olmasını arttırır. Ayrıca öğrencilere geri bildirim vermek de önemlidir. Ö1, *"Her öğrencinin kazanımı kavramasını kontrol etmeye dikkat ederim."* şeklindeki ifadesi ile sürekli değerlendirme yaparak öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmektedir. Benzer şekilde Ö13, *"Ders planlarını uygularken kazanımların açık bir şekilde ifade edilmesine ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin bu kazanımlara uyumlu olmasına dikkat ediyorum."* şeklindeki ifadesi ile, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kazanımlarla uyumlu olmasını ifade etmiştir. Ö14, *"Ne ölçüde hedefe ulaşıldığı benim için önemli sınıfın %80'i kazanımı aldıysa yeterli görülüp bir diğer kazanıma geçebilir."* şeklindeki ifadesi ise öğretmenin hedeflere ulaşma oranını rakamlarla belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini öğrencilerin dersteki durumuna bakarak bu sürecin öneminden bahsetmiştir. Ö10, *"Derse hazırlık öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, öğrenciyi aktif olarak sürece dahil etmeye çalışıyorum."* şeklinde ifade ederken, Ö21, *"Kazanımları uygularken elimden geldiğince somutlaştırma ve öğrenci işin içine katmaya özen gösteririm."* şeklinde ifade etmiştir. Bu durumda, öğrenciler derslere aktif bir şekilde katılarak daha iyi öğrenmeler gerçekleştirirler. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri de gelişir.

Öğretmenler, kazanımları işlerken kazanımları öğrencilere en iyi şekilde anlatmalıdır. Programda belirtilen becerileri öğrencilerin anlayabileceği seviyede anlatmalıdır. Bu durum, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlar. Öğrenciler derslerde ne kadar çok aktif olurlarsa öğrenmeleri de o kadar iyi olur. Ö26, *"Ders planlarını uygularken kazanımların öğrencilere sonuç şekilde aktarılmasına ve etkinliklerin hedeflenen becerileri desteklemesine dikkat ediyorum."* şeklindeki ifadesi ile öğretmenin kazanımların öğrencilere güzelce vermesi önemlidir. Ö24, *"Dersleri planlarken konu içerisinde çeşitli beceriler gerektiriyorsa öncelikle kazanımda yazan becerilerin kazandırılmasını önemsiyorum bunun ileriki konulara hazırlık amacıyla eklemeler yapabiliyorum."* şeklindeki ifadesi ise, kazanımlara sadece bilgi aktarmak olarak bakmamak gerekir. Kazanımlar öğrencilerin sonra da kullanabileceği beceriler olarak da değerlendirmek gerekir. Ö16 *"Verilmeye çalışılan kazanım öncelikle çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat ediyorum..."* şeklinde ifade ederken, öğretmenin öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olduğunu gösteriyor. Öğretmen, programda yer alan kazanımları doğrudan uygulamak yerine, bu kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre hazırlayıp uyguluyor. Ö25 *"Öncelikle kazanımları sınıf iklimine bireysel farklılıklara ulaşabilirliğine dikkat ediyorum."* şeklinde ifade ederken, kazanımları işlerken sınıftaki öğrencilerin bilgi düzeyinin genel değerlendirmesi ile öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate aldıkları belirtilmiştir.

Öğretmenler, derslerini işlerken öğrencinin sadece dinleyici konumda olmadıkları tam tersine öğrencilerin derslere aktif katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ö10,

"Derse hazırlık öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, öğrenciyi aktif olarak sürece dahil etmeye çalışıyorum," şeklinde ifade ederek öğrencilerin derse aktif katılmasını sağladığını belirtmiş. Ö21, *"Kazanımları uygularken elimden geldiğince somutlaştırma ve öğrenci işin içine katmaya özen gösteririm,"* şeklinde ifade ederken, ders işlerken öğrencileri de derse aktif kattığını belirtmiş. Öğrencilerin derse aktif katılması öğrencilerin hem eleştirel düşüncelerine hem de problem çözmeleri daha iyi olacaktır. Bu durumda da öğrencilerin öğrendiği bilgiler daha anlamlı ve kalıcı olur.

Kazanım odaklı uygulama alt teması altında; kazanım aktarımı ve somutlaştırma, kazanım ilişkilendirme ve işlevsellik, ölçme ve değerlendirme süreçleri, geri bildirim ve akran eğitimi ve becerilerin kazandırılması kodları yer almaktadır. Öğretmenler, soyut kavramları anlatırken öğrencilerin daha iyi anlaması için bazı somut materyalleri kullanması gerekir. Somut materyallerin yanında günlük hayatta kullandıkları kavramlarla da anlatabilmeleri ve uygulamaları gerekir. Ö2, *"Ders planlarını uygularken somutlaştırmaya ve eğlenceli (oyunlarla) hale getirmeye çalışıyorum,"* şeklindeki ifadesi ile dersleri anlatırken soyut kavramları oyunlarla öğretmeye çalışmıştır ve bu süreci de eğlenceli hale getirmek istemiştir. Ö21, *"Kazanımları uygularken elimden geldiğince somutlaştırma ve öğrenci işin içine katmaya özen gösteririm,"* şeklindeki ifadesi, benzer şekilde somut konuları işlerken kavramları somutlaştırmıştır. Aynı zamanda öğrencinin de yaparak-yaşayarak sürece dahil emiştir. Ö3'ün *"Kazanımların hayata geçirilmesine dikkat ederek işlenmesine önem veriyorum. Örneğin hayat bilgisi dersindeki 'kaynakları verimli kullanır' kazanımı için sınıf ve okuldaki gereksiz ışıkları söndürelim kazanımı anladığını düşünüyorum,"* şeklinde bu duruma örnek vermesin kazanımların öğrencilerin günlük hayatta kullanmasına imkan sağlamıştır. Özellikle ilkokul 1.sınıf, 2.sınıf ve 3.sınıf hayat bilgisi konuları günlük hayatta kullanacağımız kazanımlar vardır. Bu kazanımlar sarmal yapıya sahiptir ve her yıl düzenli bir şekilde öğrencinin günlük hayatına uygulamasına olanak sağlar. Yukarıdaki ifadeler, öğrencilerin öğrenilen bilgiyi daha iyi anlamalarına, içselleştirmelerine ve hayatlarında aktif olarak kullanmalarını sağlar.

Yukarı da ifade ettiğimiz gibi öğretmenler öğrencilere öğrettiği konuları günlük hayatta kullanmalarını isterler. Öğretim programlarının hedefleri arasında bu durum da vardır. Öğretilen ve öğretilecek kazanımlar, öğrencilerin gelecekteki

yaşamlarında kullanmalarını sağlar ayrıca bazı bilgilerin teorikten pratiğe dönüşmesini de sağlar. Ö11, *"Kazanımların öğrencilerin hayatında kullanabileceği durumlar olmasına dikkat ediyorum. Yani işlevsel olması benim için önemli,"* şeklindeki ifadesi, kazanımların pratik olması gerektiğini ve öğrencilerin bu bilgileri kullanması gerektiği belirtilmiştir. Ö12, *"Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve kazanımları hangi düzeyde kavradıkların ve kazanımların günlük hayata aktarılabilir olmasına dikkat ediyorum,"* şeklindeki ifadesi kazanımların hem öğrenci seviyesine uygun olmasını hem de kazanımların günlük hayatta uygulanmasına bir vurgudur. Bu durumda, öğrenciler öğrendikleri bilgilerin bir karşılığının olduğunu görünce dersleri daha çok dinlemeye ve uygulamaya başlarlar. Bu yüzden kazanımların günlük hayatla ilişkisi önemlidir.

Öğretmenler, derslerini anlattıktan sonra öğrencilerin ne kadar anladıklarını belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapar. Çünkü öğrenilen konuların ne kadarı öğrenciler tarafından anlaşıldığı önemlidir. Bu yüzden bu değerlendirmeleri yapmak önemlidir. Ö13, *"Ders planlarını uygularken kazanımların açık bir şekilde ifade edilmesine ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin bu kazanımlara uyumlu olmasına dikkat ediyorum,"* şeklindeki ifadesi, ölçme ve değerlendirme yaparken kazanımların değerlendirmeyle uygun olması gerektiği ifade edilmiştir. Ö7, *"dersin sonunda ölçme ve değerlendirme ile kazanımlara ne kadar ulaşıldığını kontrol etme,"* şeklindeki ifadesiyle, ölçme ve değerlendirmenin kazanımları anlattıktan sonra yapılması gerektiği vurgusu vardır. Ö14'ün *"Ne ölçüde hedefe ulaşıldığı benim için önemli sınıfın %80'i kazanımı aldıysa yeterli görülüp bir diğer kazanıma geçebilir,"* şeklindeki ifadesi ise öğretmenin öğrencileri başarılı bulmak için %80 kriterini koymuştur. Yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretmenlere geri bildirim sağlar. Ayrıca öğretmen geri bildirimlerin sonunda kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri de gözden geçirir.

Öğretmenler, bu geri bildirimleri sadece kendi gelişimi için yapmaz. Öğrencilerin gelişimi için de yapar. Bunu yaparken de öğrencilerin akran değerlendirme ve öz değerlendirme ile daha çok pekiştirmek istemiştir. Ö22, *"Pekiştirme anlamında da akran eğitimini başvuruyorum çocuklar bu yönde destek çıkmış oluyor birbirlerine olumlu yönde etkileyebiliyorlar,"* şeklindeki ifadesi, akran

öğrenmesinin ve geri bildiriminin faydalarını belirtmiştir. Ö20, *"değerlendirme düzenli olacak şekilde..."* şeklindeki ifadesiyle de değerlendirmenin ve geri bildirim sürekliliği olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler geri bildirim önemsemektedirler. Çünkü geri bildirim sayesinde öğrenciler yaptıkları hataları fark ederler ve bu hataları düzeltmeye çalışırlar. Akran öğrenme sayesinde ise öğrenciler hem birbirlerinden öğrenirler hem de kendi bildiği konuyu arkadaşına öğretebileceğini fark eder. Bu durumda da öğrenmeye daha çok istekli olur. Ayrıca akran eğitimi öğrenciler arasında işbirlikçi öğrenmeye de teşvik eder. Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerle de çalışmış olur ve bireysel farklılıkları kendi deneyimleriyle fark etmiş olur.

Öğretmenler, kazanımların sadece bilgi düzeyinde kalmaması, aynı zamanda öğrencilere farklı beceriler kazandırılması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Ö24, *"Dersleri planlarken konu içerisinde çeşitli beceriler gerektiriyorsa öncelikle kazanımda yazan becerilerin kazandırılmasını önemiştir bunun ileriki konulara hazırlık amacıyla eklemeler yapabiliyorum,"* şeklindeki ifadesi, öğretim programlarında belirtilen bilgi ve becerilerin sonraki öğrenmeler üzerindeki olumlu etkisine değinmiştir. Bu durumda, öğrencilerin öğretim programlarında belirtilen 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlar. Öğretmenlerin kazanım odaklı uygulama konusundaki bu farklı ifadeleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi, onların bilgi ve beceri düzeylerini artırmayı ve onları geleceğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Kazanımlara odaklanma, öğretim sürecinin amaçlı ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlar.

Planlama ve yönetim alt teması altında; program ve kazanım uygunluğu, plan esnekliği ve zaman yönetimi, materyal ve kaynak kullanımı, sınıf iklimi ve yönetim kodları yer almaktadır. Öğretmenler, günlük ders planlarını hazırladıkları zaman öğretim programlarından yararlanırlar. Ayrıca günlük planlar oluşturulurken derslerde belirtilen özel amaçlar da dikkate alınmalıdır. Ö4, *"Dersimi planlarken öğretim programlarında yer alan amaçları ve dersin özel amaçlarını dikkate almaya çalışıyorum,"* şeklindeki ifadesi bu durumun önemini göstermektedir. Günlük planlar programda belirtilen kazanımlara uygun hazırlanmalıdır. Ö9, *"Ders planını*

uygularken öğretim programlarından yararlanıyorum," şeklindeki ifadesi ise bu uygunluğun önemini vurgulamaktadır. Bu, öğretim programda belirtilen hedeflere ulaşmayı sağlar. Ayrıca programda belirtilen kazanımları uygun şekilde uygulamak eğitim kalitesini de artırır ve programa bağlılık için de önemli bir durumdur.

Öğretmenler, günlük dersleri işlerken programa tam anlamıyla bağlı kalmadıkları durumlar da olabilir. Öğrencilerin o günkü durumları, sınıf ortamı gibi durumlar etkili olabilir. Ö8, *"Plan esnek olmalıdır,"* şeklindeki ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, ders süresinin uzun veya kısa olması da bu durumu etkilemektedir. Ö20, *"zaman yönetimi her kazanıma yeterli zaman ayırarak..."* şeklindeki ifadesi de derslere ayrılan sürenin yeterli olması için önemlidir. Ö14, *"Süreye uygun bir şekilde ders planı düzenlenmelidir,"* şeklindeki ifadesi ise bu durumu desteklemektedir. Yani derslere ayrılan sürenin uygun düzenlenmesi gerekir.

Öğretmenler, konuları daha verimli işlemek için derslerde farklı materyaller kullanırlar. Bu materyaller öğrencilerin seviyesine uygun düzenlenmeli. Ayrıca öğrencilerin dikkatini çekecek ve konularla uygun olacak materyaller olmalı. Ö8, *"Öğrenme öğretme sürecinde uygulanacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle öğretim araç gereçlerini göstermelidir,"* şeklindeki ifadesi materyal seçiminin önemini göstermektedir. Hem yöntem ve tekniklere uygun materyal seçimi olmalı hem de kazanımlara uygun materyaller olmalıdır. Ö17, *"...öğrencinin daha iyi anlayabilmesi ve öğrenmenin kalıcı olması için somut materyal kullanılır bu süreçte görselle hitap edebilmesi hatta akıllı tahtadan faydalanılır,"* şeklindeki ifadesi ise materyallerin öğrenme üzerindeki doğrudan etkisine dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenleri özellikle beş duyuya hitap eden görselleri kullanmalıdır. Öğretmenler bu şekilde öğrenmeyi daha somut ve eğlenceli hale getirebilirler.

Öğretmenler, iyi bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak için sınıfın bulunduğu ortama da dikkat etmelidir. Ayrıca okul idarecilerinin tutumu da programa bağlılığı etkileyen faktörlerden biridir. Ö25, *"Öncelikle kazanımları sınıf iklimine bireysel farklılıklara ulaşabilirliğine dikkat ediyorum,"* şeklindeki ifadesi, öğrenmenin gerçekleşeceği atmosferin önemini vurgulamaktadır. İyi bir sınıf ortamı oluşturmak için, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturmak gerekir.

Program uygunluğu ile programın hedeflerine ulaşılırken, plan esnekliği ve zaman yönetimi ile öğrenme sürecinin dinamiklerine uyum sağlanmaktadır. Farklı materyaller kullanmak öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ortaya çıkarır. Ayrıca farklı materyalleri kullanımı öğrenmeyi zenginleştirir, olumlu bir sınıf ortamı oluşturur.

4.3.6. “Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimlerinden elde edilen dört alt tema ve on beş kod Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Seçimleri	Geleneksel Yöntemler	Anlatım ve Soru-Cevap Okuma uygulamaları Geleneksel yöntemlerin modern tekniklerle birleşimi
	Etkileşimli Öğrenme Ortamları	Yaratıcı ve eleştirel düşünme Grup ve iş birliği çalışmaları Drama ve rol oynama Oyun temelli öğrenme
	Uygulamalı ve Bilişsel Yaklaşımlar	Gösterip yaptırma ve istasyon Problem çözme ve örnek olay Buluş yoluyla öğrenme Teknoloji destekli öğrenme
	Program ve Öğrenci İhtiyaçları	Program uygunluğu Bireysel farklılıklar Ortam ve koşullar Öğrenci hazır bulunuşluğu

Tablo 13’e göre öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerine yönelik görüşleri doğrultusunda; geleneksel yöntemler, etkileşimli öğrenme ortamları, uygulamalı ve bilişsel yaklaşımlar ve program ve öğrenci ihtiyaçları alt temaları oluşturulmuştur. Geleneksel yöntemler alt teması altında; anlatım ve soru-cevap, okuma uygulamaları ve geleneksel yöntemlerin modern tekniklerle birleşimi kodlarında öğretmenler, temel bilgi aktarımında anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin önemini vurgulamakla birlikte, bu yöntemleri daha etkileşimli hale getirmek için çeşitli teknikler kullanmaktadırlar. Ö1, "*Soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, drama, sergi tekniği gibi teknikleri*

kullanıyorum." şeklindeki ifadesi, bu durumu göstermektedir. Öğretmenler derslerini işlerken farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadır. Ö1, öğrencilerin bilgiyi pasif almasını değil tam tersine aktif kullanacakları yöntemleri tercih etmiştir. Ö10, *"Soru-cevap, gösterip yaptırma, problem çözme, tartışma, örnek olay gösterimi, düz anlatım."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen sadece düz anlatım gibi geleneksel yöntemleri tercih etmemiş diğer yöntemleri de kullanmıştır.

Ö15, *"Evet anlatım örnek olay problem çözme sunuş buluş."* şeklindeki ifadesinde de farklı yöntemleri kullandığı belirtilmiştir. Ö21, *"Soru cevap anlatım yöntemi beyin fırtınası gibi teknikleri ve yöntemleri kullanıyorum bu teknikleri kullanırken tabii ki de öğretim programı dikkate alırım."* şeklindeki ifadesinde öğretim programına bağlı kalarak, derslerini yine farklı tekniklerle işlediği gözükmektedir. Verilen ifade öğretmenlerin yöntem, teknik, strateji tercihleri programı dikkate aldıkları ve programın öngördüğü modern yaklaşımları tercih etmeleriyle de uyumludur. Bu da programa bağlılığı etkileyen faktörlerden biridir.

Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için sesli ve sessiz okuma tekniklerini kullanmaktadırlar. Bu tekniklerin yanında gözlem yapma, drama gibi farklı teknikler de kullanarak öğretilen konuları daha da kalıcı olmasını sağlamaktadırlar. Ö25, *"Anlatım problem çözme tartışma gösterip yaptırma yöntemlerini sıklıkla kullanırım teknikte soru cevap sesli ve sessiz okuma gözlem deneyi gösteri drama gibi teknikler kullanırım."* şeklindeki ifadesi ile farklı duyuşal kanalları kullanarak öğrencilerin bilgiyi daha iyi işlemelerini ve hatırlamalarını sağlamaktadır. Geleneksel yöntemlerin modern tekniklerle birleşimi, öğrencilerin derse katılımını artırmakta ve öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmektedir. Öğretmenler, geleneksel yöntemlerin kısıtlayıcı yapısını, etkileşimli tekniklerle aşarak öğrenme süreçlerini daha dinamik hale getirmektedirler.

Etkileşimli öğrenme ortamları alt teması altında; yaratıcı ve eleştirel düşünme, grup ve iş birliği çalışmaları, drama ve rol oynama, oyun temelli öğrenme kodları yer almaktadır. Öğretmenler, beyin fırtınası tekniğini, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olarak görmektedirler. Ö4, *"En sık kullandığım teknik beyin fırtınası tekniği."* şeklindeki ifadesi, yaratıcı düşünme

ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyen bir tekniktir. Ö5, *"Öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak öğrenmeye teşvik etmek amacıyla ayrıca bireysel farklılıklara hitap etmeye yönelik olarak farklı yöntem ve teknik kullanıyorum bunları örnek olarak beyin fırtınası iş birlikli öğrenme drama altı şapka istasyon soru cevap veren teknikleri verebilirim."* şeklindeki ifadesi, öğretmen tarafından sınıfında farklı yöntem ve teknikleri kullandığını göstermektedir. Ayrıca burada da ifade edildiği gibi öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek yöntem ve teknik seçiminde bulunuyorlar. Benzer şekilde Ö6, *"Soru-cevap, beyin fırtınası, sesli okuma, gösterip yaptırma. Bu teknikleri öğretim programını dikkate alarak kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi, öğretim programına uygun olarak beyin fırtınasını tekniği kullanılmaktadır.

Grup çalışmaları ve öğrenciler arasında iş birliği öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğrenciler eleştirel düşünme becerileri de gelişir. Ö7, *"Ders işlerken genellikle iş birlikli öğrenme, soru-cevap, beyin fırtınası, drama ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemleri tercih ediyorum."* şeklindeki ifadesi, iş birlikli öğrenme ile proje tabanlı öğrenme gibi farklı teknikleri kullanarak öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. Ö18, *"Derslerimi işlerken anlatım tartışma gösterip yaptırma gibi yöntemlerle beraber soru-cevap beyin fırtınası gibi teknikler kullanırım iş birliğine dayalı öğrenme olabilmesi için grup çalışmalarını yaparım."* şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin grup çalışmalarına önem verdiklerini gösteriyor.

Drama ve rol oynama teknikleri, öğrencilerin empati kurma ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan tekniklerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir; Ö3, *"Ders işlerken dersin kazanımına göre; drama, gösterim, anlatım, rol yapma tekniklerinden yararlanırım."* şeklindeki ifadesi drama ve rol oynama tekniklerinin öğretmenler tarafından derslerinde kullandıkları belirtilmiştir. Bu teknikler öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumlu etkiler. Ö20, *"Ben dersimi işlerken mutlaka öğretim programını dikkate alarak daha çağdaş ve ihtiyaçlara hitap eden yöntem ve teknikler kullanıyorum. Kullandığım teknikler ve yöntemler şunlardır; drama ve rol oynama beyin fırtınası istasyon simülasyon ve oyunlar probleme dayalı*

öğrenme oyunlaşma ve son olarak klasikleşmiş anlatım tekniği." şeklindeki ifadesi, drama ve rol oynamayı, simülasyon ve oyunlaştırma gibi modern tekniklerle birleştirerek öğrenmeyi daha aktif hale getirdiğini ifade etmiştir. Ö17, *"Seslerin işlenişinde hikaye dinleme bitimleri dinletilir ve sesi hissettirme aşamaları ile başlanır akıllı tahtadan görsellerle işlenen sesin içinden geçen görseller işaretlenir soru cevap anlatım drama gibi."* şeklindeki ifadesi ise drama tekniğini, akıllı tahta ve görsel materyaller ile birleştirerek dersi daha ilgi çekici hale getiriyor.

Oyun temelli öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu arttırmakta ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmektedir. Ö2, *"Drama, anlatım, gösterip yaptırma, beyin fırtınası ve eğitsel oyunları kullanıyorum."* ve Ö26, *"Derslerimde soru cevap problem çözme ve oyun tabanlı öğrenme gibi yöntemler kullanıyorum öğretim programında hedefe kazanımlarını dikkate alarak yöntemleri seçiyorum."* şeklindeki ifadeleri oyun tabanlı öğrenmeyi dersin hedeflerine ulaşmak için etkili bir teknik olarak görüyor.

Uygulamalı ve bilişsel yaklaşımlar alt teması altında; gösterip yaptırma ve istasyon, problem çözme ve örnek olay, buluş yoluyla öğrenme ve teknoloji destekli öğrenme kodları yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için gösterip yaptırma ve istasyon gibi yöntemleri kullanmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine ve bilgiyi somut şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Ö2, *"Drama, anlatım, gösterip yaptırma, beyin fırtınası ve eğitsel oyunları kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi, gösterip yaptırma, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve beceri tabanlı öğrenmeyi destekleyen bir yöntemdir. Ö12, *"İstasyon, pazaryeri, soru-cevap, sessiz okuma, sesli okuma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, tartışma, örnek olay."* şeklindeki ifadesi, istasyon tekniğinin, öğrencilerin farklı öğrenmelerini oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca her istasyonda farklı deneyimler yaşayacakları için öğrenciler farklı öğrenmeler de gerçekleştirir.

Ö14, *"Örnek olay, istasyon, anlatım, ters yüz öğrenme, drama, soru-cevap, beyin fırtınası, problem çözme, gösterip yaptırma vb, Kullandığım öğretim yöntemleri kısaca bunlar."* şeklindeki ifadesi de farklı yöntem ve teknikleri derslerinde kullandığı

belirtilmiştir. Ayrıca farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı bireysel farklılıklar için de olumlu bir etki ortaya çıkarır. Ö22, "*Somuttan soyut açıklığı ilkesi gösterip yaptırma gösteri tekniği drama yöntemlerini kullanmaya çalışıyorum öğretim programında dikkate alıyorum.*" şeklindeki ifadesi, somuttan soyuta ilkesiyle öğrencilerin soyut kavramların öğretmenler tarafından somutlaştırarak anlamalarını sağlar.

Öğretmenler, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için problem çözme ve örnek olay tekniklerini kullanmaktadır. Bu yöntemler sayesinde öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabileceği problemleri çözmeye çalışırlar. Bu problemlere gerçekçi çözümler üretmeye çalışırlar. Ö1, "*Soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, drama, sergi tekniği gibi teknikleri kullanıyorum.*" şeklindeki ifadesinde problem çözme tekniğinde öğrenciler eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini de geliştirirler. Ö8, "*Soru-cevap tekniği, problem çözme tekniği, sesli okuma tekniği, sessiz okuma tekniği, gösterip yaptırma tekniği, beyin fırtınası tekniği, gezi tekniği ve gözlem tekniğini kullanırım. Dersin amaçları, öğrenci özellikleri, zaman ve öğrenci sayısını dikkate alırım.*" şeklindeki ifadesi, problem çözme tekniğini diğer yöntemlerle birleştirerek öğrencilerin farklı becerilerini ortaya çıkarmayı ve öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Diğer öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere de bakacak olursak; Ö10, "*Soru-cevap, gösterip yaptırma, problem çözme, tartışma, örnek olay gösterimi, düz anlatım.*" şeklinde cevap vermiştir. Ö14, "*Örnek olay, istasyon, anlatım, ters yüz öğrenme, drama, soru-cevap, beyin fırtınası, problem çözme, gösterip yaptırma vb, Kullandığım öğretim yöntemleri kısaca bunlar.*" şeklinde kullandığı yöntem ve tekniklere örnekler vermiştir. Ö23, "*Evet soru cevap benim fırtınası problem çözme istasyon ve benzeri teknikleri kullanmaya çalışıyorum.*" şeklindeki ifadesi, problem çözme tekniğinin önemini vurgulayan bir cevaptır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için buluş yoluyla öğrenmeyi kullanmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin keşfetme ve araştırma becerilerini geliştirir. Ö19, "*Genellikle buluş yoluyla öğretimi yapıyorum.*" şeklindeki ifadesi, buluş yoluyla öğrenme, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfetmelerini ve bilgileri anlamlandırmalarını sağlar.

Öğretmenler, öğrencilerin dijital araçlar ve internet kaynaklarıyla ders öğrenmesini sağlamak için teknolojiye yararlanıyor. Bu sayede öğrenciler hem dijital dünyayı daha iyi kullanmayı öğreniyor hem de dersler daha ilgi çekici hale geliyor. Ö16, *"Dersleri işlerken anlatım beyin fırtınası gösterip yaptırma drama bilgisayar destekli öğretim gözlem gösteri gibi yöntemleri kullanıyorum seçilen kazan kazanımları beklenen kavramlardan çıktılar bu tarz tekniklerle verilmesini uygun olduğu için öğretim programına dikkate alarak rahatlıkla planlamalar yapabiliyorum."* şeklindeki ifade ettiği gibi bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını ve bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemelerini sağlar. Ö17, *"Seslerin işlenişinde hikaye dinleme etkinlikleri dinletilir ve sesi hissettirme aşamaları ile başlanır akıllı tahtadan görsellerle işlenen sesin içinden geçen görseller işaretlenir soru cevap anlatım drama gibi.."* şeklindeki ifadesi ile akıllı tahta ve görsel materyaller, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine uygun, çeşitli ve zengin bir ders ortamı sağlar.

Program ve öğrenci ihtiyaçları alt teması altında; program uygunluğu, bireysel farklılıklar, ortam ve koşullar ve öğrenci hazır bulunuşluğu kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı, eğitimde belli bir çerçevede ilerlemeyi ve uygulama tutarlılığı sağlar. Ö1, *"Evet öğretim programını dikkate alarak kullanıyorum."* şeklindeki ifade, öğretmenin programın hedeflerine ve kazanımlarına bağlı olduğunu göstermektedir. Bu, öğrencilerin belirli bir programa göre hareket ettikleri anlamına gelir. Ancak, bu durum öğretmenlerin yaratıcılığını sınırlandırabilir. Bu durumda da öğrencilerin de yaratıcılıkları sınırlandırılır. Ö20, *"Ben dersimi işlerken mutlaka öğretim programını dikkate alarak daha çağdaş ve ihtiyaçlara hitap eden yöntem ve teknikler kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi, programın temelini korurken, modern eğitim yaklaşımlarını bütünleştirerek öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadır. Programın durgun bir yapı olmadığını, sürekli güncellenmesi ve uyarlanması gerektiğini vurgular. Ö20, programın kendisine sunduğu çerçeveyi kullanarak, öğrencilerin çağdaş eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır.

Ö25, *"Kullandığım teknik ve yöntemleri öğretim programına göre kullanıyorum genel olarak."* şeklindeki ifadesi, öğretmenin programı bir rehber olarak

kullandığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu duruma göre esneklik gösterebildiği anlamına gelir. Öğretmen, programın kendisine sunduğu esneklik alanı içerisinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre derslerini işlemektedirler. Ö24: *"Yöntem ve teknik seçerken öğretim programına dikkate almıyorum."* şeklindeki ifadesi, bazı öğretmenlerin de programın önerdiği yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, uygulamadıkları anlamına geliyor. Öğretmenin deneyimi ve bilgisi, programın eksiklerini telafi edebilir, ancak bu durum eğitimde büyük sorunlara da yol açabilir. Çünkü programın uygun gördüğü noktalarda öğretmenler uygulamazsa tutarsızlığa artabilir. Eğitimde programın uygun olması, eğitimin kaliteli ve güvenilir olması için çok önemlidir. Ancak, programın katı bir şekilde uygulanması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve farklı öğrenme stillerini göz ardı edebilir. Bu nedenle, programın esnek bir şekilde uygulanması ve öğretmenlerin doğru kararlar alması önemlidir.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrencilerin yeteneklerini gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak derslerini planlamakta ve işlemektedirler. Bu durumda da farklı öğrenme ortamları ve ekran öğretimi gibi sosyal becerileri geliştirecek ortamlar oluşur. Ö5, *"Öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak öğrenmeye teşvik etmek amacıyla ayrıca bireysel farklılıklara hitap etmeye yönelik olarak farklı yöntem ve teknik kullanıyorum."* şeklindeki ifade, öğretmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini dikkate aldıkları ve her öğrencinin benzersiz olduğunu/bireysel farklılıklarını kabul ettiğini göstermektedir. Öğretmen, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun çeşitli yöntemler kullanarak öğrenmeyi kişiselleştirmeye çalışmaktadır. Ö13, *"Bireysel farklılıkları gözeten yöntemleri kullanıyorum."* şeklindeki ifade, öğretmenin derslerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre uyarladığını ve her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine dikkat ettiğini göstermektedir. Öğretmen, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre derslerini şekillendirmektedir.

Öğretmenler, bölgesel ve fiziksel koşulların öğretim yöntemlerini etkilediğini belirtmektedir. Bundan dolayı öğretmenler dersleri işlerken bölgenin koşullarına dikkat ederek yöntem ve teknik seçerler. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de bölgesel koşullardan etkilenir. Çünkü iklim gibi önemli bir faktör programa bağlılığı çok önemli etkiler. Ö18, *"Öğretim programlarından yardım*

alırım ancak bölgesel koşullar fiziksel koşullar öğrencinin hazır oluşup düzeyi gibi faktörler kullandığım yöntem ve tekniklerde daha fazla rol oynar." şeklindeki ifade, öğretmenin öğrenme ortamının ve koşullarının, öğretim yöntemleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösterir. Bundan dolayı, öğrenme ortamının zenginleştirilmesi ve öğrenmeyi destekleyici hale getirilmesi gerektiğini vurgular. Öğretmen, öğrenme ortamının farklı durumlarını, öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini dikkate almalıdır. Bölgesel koşullar beraberinde hem olumlu durumlar yansıtır hem de olumsuz durumlar yansıtır. Bu durum da programa bağlılığı etkiler. İklim, bölgenin ekonomik ve sosyal durumu, öğrenci özellikleri, veli özellikleri, kültürel özellikler vb. özellikler öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktörlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin iyi olması veya kötü olmasının öğretim programına bağlılığı etkilediğini ifade etmektedirler. Ö18, *"Öğretim programlarından yardım alırım ancak bölgesel koşullar fiziksel koşullar öğrencinin hazır oluşup düzeyi gibi faktörler kullandığım yöntem ve tekniklerde daha fazla rol oynar."* şeklindeki ifade, öğretmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamak ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate aldığını gösterir. Bundan dolayı, öğrencilerin seviyelerine uygun öğrenme ortamları oluşturulması gerekir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, onların mevcut bilgi ve beceri düzeylerine göre şekillendirmektedir. Öğrencilerin derse ne kadar hazır olduğu, nasıl öğrendikleri ve nasıl değerlendirildikleri önemlidir. Öğrencilere seviyelerine uygun şekilde ders anlatıldığında, daha iyi öğrenirler ve başarılı olurlar. Yani, öğrencilerin neye ihtiyacı olduğuna ve hangi seviyede olduğuna uygun ders anlatmak, öğrenme sürecini en verimli hale getirir ve bu da beraberinde başarıyı yükseltir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, ders işleme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri büyük ölçüde öğretim programına bağlı olarak belirlenmektedir. Ancak öğretmenler, sınıf içindeki farklılıkları ve bölgesel koşulları göz önünde bulundurarak yöntem ve teknik seçiminde bulunurlar. Öğretmenler özellikle problem çözme, beyin fırtınası, iş birlikli öğrenme, drama, soru-cevap ve oyun tabanlı öğrenme gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenci merkezli bir öğretim süreci

yürütmeye çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğretmenler ders işleme sürecinde öğretim programına tam bağlı kalmalarının mümkün olmadığını, öğrenci seviyeleri ve sınıf ortamına göre yöntem ve tekniklerde değişiklik yaptıklarını ifade etmektedirler. Bundan dolayı, öğretim programlarının daha esnek bir yapıya sahip olması ve öğretmenlere yöntem ve teknik seçiminde daha fazla özgürlük tanınması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.3.7. “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri” Temasına İlişkin Bulgular

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden elde edilen üç alt tema ve dokuz kod Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Kullanılan Değerlendirme Araçları	Geleneksel testler Performans değerlendirme Gözlem formları Alternatif değerlendirme yöntemleri
	Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Niteliği	Değerlendirme sonuçlarının geri bildirim amacıyla kullanılması Çoklu beceriyi içermesi
	Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Zorluklar	Sınıf mevcudu Zaman kısıtlılığı Bireysel farklılıklar

Tablo 14’e göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri doğrultusunda; kullanılan değerlendirme araçları, ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği ve ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar alt temaları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını öğrenciler üzerinden nasıl uyguladıkları ve farklı yöntemler kullanıp kullanmadıkları incelendiğinde, öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Ancak, bazı öğretmenlerin alternatif yöntemleri uygulama konusunda zorluklar yaşadıkları dile getirmişlerdir. Bundan dolayı geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları ifade edilmiştir.

Kullanılan değerlendirme araçları alt teması altında geleneksel testler ve performans değerlendirme kodlarında öğretmenler, öğrencilerin konuları anlayıp anlamadıklarını belirlemek için yazılı sınavlar, sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma ve eşleştirme gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler görüldüğü üzere geleneksel yöntemlerdir. Öğretmenlerin görüşleri sırayla belirtilmiştir: Ö1, *"Her öğrencinin kazanımı kavradığına dair testler uygulayıp planlama yapıyorum. Soru cevap şeklinde öğrendiklerini ölçmeye çalışıyorum."* Ö4, *"Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak sözlü ve yazılı araçları kullanıyorum. Ünite sonlarında ya sözlü ya da soruların bir yazılmış formları öğrencilere ulaştırıyorum."* Ö12, *"Kazanımların elde edilip edilmediğini gözlemlemek amacıyla yazılı ve sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış soruları, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma ve eşleştirme sorular yoluyla uyguluyorum."* Ö25, *"Bazı kazanımlar için çoktan seçmeli testler bazıları için açık uçlu soru cevap tekniği eşleştirme doğru yanlış ve cesaret testleri veya teknikleri yöntemleri kullanırım."* şeklindeki ifadelerinden, öğretmenler değerlendirme yaparken daha çok geleneksel yöntemler kullandıkları görülmüştür. İlkokul ders kitaplarında alternatif değerlendirme yöntemlerinin olduğu görülmektedir. Özellikle fen bilimleri ve sosyal bilgiler ders kitabında yapılandırılmış grid, kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi farklı alternatif değerlendirmeler görülmektedir.

Kullanılan değerlendirme araçları alt teması altında alternatif değerlendirme yöntemleri kodunda öğretmenler, öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığını değerlendirmek için performans görevleri, portfolyo değerlendirme, gözlem formları, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kavram haritaları, rubrikler, proje çalışmaları, süreç odaklı değerlendirme, oyun temelli değerlendirme ve teknoloji destekli değerlendirme gibi alternatif yöntemleri de kullanmaktadır. Ö2, *"Portfolyo dosyası ve süreç değerlendirme formları ile."* şeklindeki ifadesi, öğrencilerin gelişimlerini ve süreç içerisindeki öğrenmelerini takip etmek için portfolyo ve süreç değerlendirme formlarını kullandığını belirtmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin sadece ürünlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini de değerlendirilmeye çalışılır. Ö3, *"Öğrenciler arasında akran öğretimi yaparken değerlendirme yaparım. Dersteki katılımı ve ilgisi de bu değerlendirmelerde fikir sahibi olmamızı etkiler."* şeklindeki ifadesi, akran öğretimi sırasında öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerini

sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri sağlanır. Bunun yanında öğretmen, öğrencilerin derse katılımı ve ilgisini derste öğrenciyi gözlemleyerek de değerlendirme çalışması yapmaktadır. Öğretmenin öğrencileri gözlemlemesi ve sınıf içerisindeki davranışları izlemesi sadece değerlendirme için de bir önem taşımaz ayrıca öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları öğrenmesine de imkan sağlar. Ö5, *"Maarif modelimize uygun süreç odaklı ölçme ve ile gelişimleri takip etmeye çalışıyorum kontrol listeleri kavram haritaları öz değerlendirmede kullanmaktayım."* şeklindeki ifadesi, öğretmenin güncellenen öğretim programındaki değerlendirme araçlarını da kullandığını ve bun uygun etkinlikleri düzenlediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen öz değerlendirme yaparak öğrencilerin kendilerini olumlu ve olumsuz eleştirmelerine de imkan sağlamaktadır.

Ö6, *"Ölçme değerlendirme olarak; rubrikler, kontrol listeleri, gözlem formları kullanıyorum. Süreç odaklı değerlendirme yaparak belirli aralıklarda öğrencilere uyguluyorum."* şeklindeki ifadesi, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için rubrikler, kontrol listeleri ve gözlem formları gibi farklı değerlendirme araçlarını kullandığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini değerlendirmek için süreç odaklı değerlendirme yapmaktadır. Bu yöntemler sayesinde öğretmenler, öğrencilerin performanslarını daha objektif ve kapsamlı değerlendirmeyi sağlar. Ö7, *"Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yazılı sınavların yanı sıra performans görevleri, gözlem formları ve akran değerlendirmesi gibi alternatif yöntemler kullanıyorum. Ayrıca, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimini değerlendirmek için portfolyo uygulamaları yapıyorum."* şeklindeki ifadesi, öğrencilerin farklı becerilerini değerlendirmek için performans görevleri, gözlem formları ve akran değerlendirmesi gibi alternatif yöntemler kullanmaktadır. Ayrıca, öğretmen öğrencilerin süreç içerisindeki bireysel gelişimlerini takip etmek için portfolyo değerlendirmesi de yapmaktadır. Bu yöntemler sayesinde öğretmenler, öğrencilerin sadece bilgi düzeyindeki becerilerini değil, aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de değerlendirir. Ö10, *"Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme. Yakın çevresinden karşılaşılabileceği problemler üzerinde görevler verme. Öğrenciyi sürece dahil etmeyi aktif kullanırım. Teknoloji de kullanılabilir. Performans görevleri, ödevler ve sunumlar verilir."* şeklindeki ifadesi, öğretmenin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırken teknoloji kullanımını da

belirtilmiştir. Ö13, "*Öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak uyguluyorum. Performans değerlendirme ve öz değerlendirme kullanıyorum.*" şeklindeki ifadesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak performans değerlendirme ve öz değerlendirme yöntemlerini kullandığı ifade edilmiştir. Bu yöntemler sayesinde öğrenci kendi öğrenmelerinin de sorumluluğunu alır. Ayrıca akran değerlendirme ve öz değerlendirme sayesinde öğrenciler eleştirel düşünebilmektedirler.

Ö14, "*Evet farklı yöntemler kullanıyorum. Programda MEB'in hazırladığı ders kitaplarında eskiye oranla şimdi daha farklı değerlendirme araçları var. Yapılandırılmış grid, tanımlanmış dallanmış ağaç gibi. Bu konuda her ay veya belli bir süre kapsamında rubrikler gibi ölçme araçları hazırlanabilir.*" şeklindeki ifadesi, öğrencilerin performanslarını daha iyi değerlendirmeleri de sağlanır. Ayrıca bu ifadeden öğretmenlerin güncellenen öğretim programları ile geçmişte uyguladığı öğretim programı arasındaki farklılıkları görmesi de programları incelediği anlamına gelmektedir. Ö15, "*Evet Türkçe ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme ölçekleri ve MEB'in yayınladığı süreç temelli değerlendirme etkinliklerini uyguluyorum.*" şeklindeki ifadesi ise, öğretmenin süreç değerlendirmesine önem verdiği gözükmektedir. Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini değerlendirmek için süreç temelli değerlendirme etkinliklerini kullanmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenler öğrencilerin sadece performanslarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini de değerlendirmişlerdir.

Ö16, "*Ölçme ve değerlendirme için genelde soru-cevap ve oyun sırasında gözlem yapma yöntemini kullanıyorum bazen ayrı değerlendirmeye ihtiyaç duyduğum çocuklarla bireysel görüşmeler ve etkinlikler yapıyorum.*" şeklindeki ifadesi, öğretmenin farklı değerlendirme yöntemleri kullandığını göstermektedir. Öğretmen hem geleneksel yöntemleri kullanmakta hem de alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Aynı şekilde yine öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak performansları sınıf ortamında öğretmen tarafından değerlendirilmektedir. Ö17, "*Öz değerlendirme formlarıyla öğrenci kendi eksikliklerini kendi değerlendirerek bulundurur öğrenci daha sonra eksikliklerini tamamlama çalışması yaptırır.*" şeklindeki ifadesi, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına ve

öğrencilerin kendi eksikliklerini gidermelerine yardımcı olur. Ö18, *"Süreç değerlendirme formları kullanıyorum programda verilen hedefleri gerçekleştirebilmelerini planlayan ölçeklerdir aynı zamanda sık olmamakla beraber öğrencileri düzeylerini öğrenebilmek amacıyla bazı yazılı testler yapıyorum buna göre verilen kazanıma ulaşamamış öğrencilere gerekli etkinlikler yapıyorum."* şeklindeki ifadesi ise öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini değerlendirmek için süreç değerlendirme formları kullanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yazılı testler yapmakta ve eksiklikleri olan öğrencilere ödevler vermektedir. Verilecek ödevler de bireysel farklılıklara göre düzenlenmeli ve geri dönütler öğretmen tarafından sağlanmalıdır.

Ö19, *"Kontrol listeleri kavram haritaları öz değerlendirme kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi, kavram haritaları kullanan öğretmenin, ders kitaplarında belirtilen konular sonunda öğrencilerle değerlendirmesi de programa bağlılığın bir göstergesidir. Ö20, *"Yeni Maarif modeli ile birlikte daha kapsamlı ve daha çok yönlü değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir ben bu yaklaşımları daha kapsayıcı olarak şekilde ve birebir odaklı kullanıyorum portfolyo bütünsel değerlendirme öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemlerle hem süreci hem öğrencinin farklı yönlerini değerlendirerek ilerliyorum daha farklı bir yöntem kullanmıyorum."* şeklindeki ifadesi, öğrencilerin farklı yönlerini ve süreçlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu öğretmen de öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Ö21, *"Kazanmalı işledikten sonra ünite ve konu sonlarında haftalık değerlendirme örnekleri ve konu değerlendirme ölçekleri kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi ile Ö22, *"Direkt sınav sözlü yöntemini kullanmıyorum gözlem yapıp ölçme ve değerlendirme yapıyorum."* şeklindeki ifadelerinde de belirtildiği gibi öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö23, *"Farklı yöntem tekniğini kullanmaya çalışıyorum değerlendirmede farklılaşma yapmaya çalışıyorum özellikle kavram haritalarını değerlendirme aşamasında kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi, değerlendirme sürecinde farklı yöntemler kullanmaya ve öğrenciyi merkeze almaya önem verdiğini gösterir. Ö24,

"Geribildirim performans değerlendirmesi arkadaş değerlendirmesi çeşitli öğretim materyalleri ile ölçme ve değerlendirme yapıyorum ders içerisinde yerine göre gerekli yöntemi uyguluyorum program dışında oynattığım oyunlarla değerlendirme yapmaya çalışıyorum." şeklindeki ifadesi, öğrencilerin akran değerlendirmesine imkan sağladığını göstermektedir. Ö26, *"Ölçme ve değerlendirmede rubrikler, proje çalışmaları ve süreç odaklı değerlendirme tekniklerini tercih ediyorum öğrencilerin ilgisini çekmek için teknoloji destekli yöntemlerde kullanıyorum."* şeklindeki ifadesi, alternatif değerlendirme kullandığını göstermektedir. Ayrıca bu değerlendirmeleri yaparken teknoloji kullanmayı da ihmal etmemektedir. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrenciler üzerinden nasıl uyguladıkları ve farklı yöntemler kullanıp kullanmadıkları incelendiğinde, öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği alt teması altında; değerlendirme sonuçlarının geri bildirim amacıyla kullanılması ve çoklu beceriyi içermeye kodları yer almaktadır. Öğretmenler, sınavların ve değerlendirmelerin adil olması, öğrenciyi merkeze alması, sadece sonuca değil sürece de odaklanması, birden fazla beceriyi ölçmesi ve bunlara yeterli zaman ve kaynak ayrılması gerektiğini vurguluyor. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tüm öğrenciler için adil olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı öğretmenler değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerine, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrencilerin farklı öğrenmelerini dikkate alarak değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö8, *"Tüm öğrenciler için adil olmalıdır."* şeklindeki ifadesi, adalet ilkesinin önemini vurgulamıştır. Ö9, *"Değerlendirmenin adil olması ve öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim."* şeklindeki ifadesi hem adalet hem de öğrenci merkezlilik ilkelerine dikkat çektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenci merkezli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö9, *"Öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim."* şeklindeki ifadesi bu durumun önemini belirtmektedir. Bazı öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sadece ürün odaklı değil, süreç odaklı da olması gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmen öğrencilerin süreç içerisindeki

durumunun takibini yaparken aynı zamanda süreç sonunda çıkan somut ürünü de değerlendirir. Ö8, "*Sürece en önemlisi ürüne odaklanmalıdır.*" şeklindeki ifadesi süreç sonunda çıkan ürüne de verilen önemi göstermektedir. Ö5, "*Maarif modelimize uygun süreç odaklı ölçme ve ile gelişimleri takip etmeye çalışıyorum.*" şeklindeki ifadesinde de süreç odaklı ölçme yaptığını belirtmektedir. Ö6, "*Süreç odaklı değerlendirme yaparak belirli aralıklarda öğrencilere uyguluyorum.*" şeklindeki ifadesinde yine süreç odaklı değerlendirmeye vurgu vardır.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin farklı becerilerini de ölçmeleri gerektiği konusunda farklı ifadelerde bulunmuşlardır. Ö8, "*Birden fazla beceriyi içine alacak biçimde oluşturulmalıdır.*" diyerek bu durumu vurgulamaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçleri için uygun zaman ve kaynakların ayrılması gerektiğini ifade etmektedir. Ö8, "*Uygun zaman ve kaynak verilebilecek biçimde olmalıdır.*" diyerek bu durumu belirtmektedir.

Ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar alt teması altında; sınıf mevcudu, zaman kısıtlılığı ve bireysel farklılıklar kodları yer almaktadır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, sınıf mevcudunun fazla olması, zamanın az olması, materyal eksikliği ve bireysel farklılıklar gibi farklı faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, sınıf mevcudunun fazla olmasının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamayı zorlaştırdığını belirtmektedir. Ö7, "*Ancak bazen sınıf mevcudunun fazla olması veya zaman kısıtlanması nedeniyle alternatif yöntemleri tam anlamıyla uygulamak zor olabiliyor.*" diyerek bu zorluğu ifade etmektedir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme için yeterli zamanın olmamasının bir zorluk olduğunu belirtmektedir. Ö7, "*Ancak bazen sınıf mevcudunun fazla olması veya zaman kısıtlanması nedeniyle alternatif yöntemleri tam anlamıyla uygulamak zor olabiliyor.*" diyerek zaman kısıtlılığını da bir zorluk olarak ifade etmiştir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yaparken bazı materyallerin olmamasını olumsuz olarak değerlendirmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde öğrencilere yazılı herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Ö11, "*İlk okulda ölçme ve değerlendirme ölçek veya sınavla yapılmadığı için daha çok gözlem yaparak değerlendirmede bulunuyorum.*" diyerek materyal eksikliğinden dolayı gözlem yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dikkate alınmasının zorluğunu belirtmektedir. Ö13, "*Öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak uyguluyorum.*" diyerek bireysel farklılıkları dikkate aldığını ancak bunun bir zorluk olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, ilkokul seviyesinde ölçme ve değerlendirme yaparken öğretmenler hem geleneksel yöntemleri hem de alternatif yöntemleri kullanmaktadırlar.

4.3.8. “Öneriler” Temasına İlişkin Bulgular

Önerilerden elde edilen beş alt tema ve on beş kod Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öneriler	Programın İçeriği	Kazanımların sadeleştirilmesi İçeriğin basitleştirilmesi Konu sürelerinin düzenlenmesi
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Çeşitliliğin artırılması Öğrenci merkezli yaklaşım Materyal ve kaynak desteği
	Ölçme ve Değerlendirme	Alternatif yöntemlerin kullanımı Süreç odaklı değerlendirme Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi
	Değerler Eğitimi	Derslerde entegrasyon Uygulamalı etkinlikler Öğrenci seviyesine uygunluk
	Programın Uygulanabilirliği	Bölgesel farklılıklar Öğretmen serbestliği Sadeleştirme ihtiyacı

Tablo 15’e göre öğretmenlerin ilkokul öğretim programları ile ilgili farklı görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda farklı önerileri vardır. Bu öneriler, programın içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, değerler eğitimi ve programın uygulanmasıyla ilgili farklı öneriler vardır.

Programın içeriği alt teması altında; kazanımların sadeleştirilmesi, içeriğin basitleştirilmesi, konu sürelerinin düzenlenmesi kodları vardır. Öğretmenlerin en fazla

öneride bulunduğu konulardan biri kazanımların sadeleştirilmesi vardır. İlkokul öğretim programının içeriğine yönelik olarak en çok kazanımların sadeleştirilmesi ve içeriğin basitleştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle, kazanımların yoğun ve karmaşık olmasının, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin dersleri yetiştirmekte zorlandığı belirtilmektedir. Öğretmenler, kazanımların daha açık, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler, kazanımların sayısının azaltılması, daha net ve odaklı hale getirilmesi ve öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Ö5, *"Sadeleşme çalışırdım kazanım değerlendirmelere yönelik farklı araçlar geliştirdim kazanım sayılarını tekrar gözden geçirirdim."* şeklinde bir öneri sunmaktadır. Bu ifade, kazanımların sadeleştirilmesi ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ihtiyacını bir arada vurgulamaktadır. Ö15 ise, *"Kazanımlar daha anlaşılır ve sade yazılmasını dersteki kazanımların sadeleştirilmesi önerirdim."* diyerek kazanımların anlaşılabilirliği ve sadeliği konusundaki beklentiye dile getirmektedir. Ö19, *"Hedef ilkokul çocukları olduğu için program daha sadeleştirdim kazanım değerlendirme için farklı araçlar geliştirdim kazanım sayılarını azaltmaya giderdim çocuğun yaşına göre kazanımlar daha etkili olacaktır."* diyerek ilkokul öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun kazanımların önemini vurgulamaktadır. Ö23, *"Kazanımları azaltmaya çalışırdım bu sayede sadeleşmiş bir eğitim sunularak öğrencilerin daha iyi bir eğitim alması sağlanırdı."* diyerek kazanımların azaltılmasının daha etkili olacağını söylemiştir.

Program içeriğine yönelik öneriler kısmında öğretmenler içeriğin basitleştirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler, ders kitaplarının ve derslerde kullanacakları diğer materyallerin öğrencilerin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, içeriğin daha ilgi çekici, somut ve günlük hayatla ilişkilendirilmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Ö25, *"Türkçe ders kitabında üçüncü sınıf hazırlanan içerik ve kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil ve bu içeriklerin çocukları sıkması kazanımları ulaşılabilirliğini engeller bu durumda içerikler olabildiğince daha basit düzeyde tutulmalıdır."* Şeklindeki ifadesi, ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ve sıkıcı olması sorununa dikkat çekmektedir. Ö24, *"Ders kitaplarının hazırlanmasında daha titiz davranırdım kitaplar öğrenci seviyesine uygun değil ve ölçme değerlendirme"*

açısından çok yetersiz kalıyor." diyerek ders kitaplarının yetersizliğini vurgulamaktadır.

Program içeriğine yönelik öneriler arasında konu sürelerinin düzenlenmesine yönelik öneriler de yer almaktadır. Öğretmenler, bazı dersleri işlerken zamanın az olduğunu, zamanın onlara yetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum bazı olumsuzluklar ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, özellikle matematik gibi bazı derslerde konuların daha fazla zaman ayrılması gerektiğini söylemişlerdir. Ö1, *"Kazanım sürelerini (özellikle matematik dersi) değiştirmek isterdim."* şeklinde bir öneride bulunmuştur. Bu ifade, öğretmenler matematik dersi işlerken sürenin değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö6, *"Kazanımlar için verilen süreleri değiştirdim."* şeklindeki ifadesi, genel olarak kazanımların işlenmesi için sürelerin düzenlenmesini istemişlerdir. Ö18, *"Değerler konusunda çok fazla bir değişiklik yapmak istemezdim yeterince bilgilendirme yapılıyor ancak bazı derslerin kazanımlarını kazandırmak için daha farklı bir sistem isterdim bölgelere göre süre konusunda değişiklikler yapmak gerekiyor aynı zamanda daha az yoğun olmasını ve etkinlikler için daha çok zaman almasını sağlamaya çalışırdım."* diyerek bölgelere göre süre konusunda değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmektedir. Ö21, *"Bazı derslerde bulunduğum okul çevresi yönünden değiştirmek isterdim özellikle matematik dersinde bazı kazanımları daha fazla zaman verilmesi gerektiğini düşünüyorum kazanımları ölçmek için farklı ölçme yöntemlerini katmak isterdim."* diyerek matematik dersinde kazanımlara daha fazla zaman verilmesi gerektiğini ve farklı ölçme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öneriler temasının alt temalarından biri olan öğretim yöntem ve tekniklerinde öğretmenler, ilkökul öğretim programlarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin daha çeşitli olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenci merkezli ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan farklı yöntem ve teknik tercihleri yapmalarını istemiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öneriler arasında çeşitliğin artırılması kodu öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, öğrenciler arasında da farklı öğrenmeler yaşayan öğrencilere derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, özellikle yaparak yaşayarak öğrenme, oyun temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme

gibi öğrenci katılımı olan yöntemleri kullanmalarını ifade etmiştir. Ö3, *"Çevre ile daha etkileşimli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak konulara ağırlık verirdim. Öğrenme ortamlarını arttırırdım."* şeklindeki ifadesi, yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini yansıtmıştır. Ayrıca öğrenme ortamlarının çeşitli olması gerektiğini de ifade etmiştir. Ö4, *"Kurulda olsaydım mutlaka ve mutlaka farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabiliyor olması için okullara ve diğer eğitim kurumlarına uygun materyallerin ekonomik şartların el verdiği ölçüde gönderilmesi, temin edilmesi gerektiğini savunurdum."* şeklindeki ifadesi farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için öğretmenlerin uygun materyalleri de kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Ö26 ise, *"İlkokul öğretim programında bireysel gelişimi daha çok destekleyen etkinlikler eklerdim kurula stem ve yaratıcı drama gibi yenilikçi yöntemlerin daha fazla entegre edilmesini önerirdim."* diyerek yenilikçi yöntemlerin entegre edilmesini önermektedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öneriler arasında öğrenci merkezli yaklaşım kodu öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin derslerde aktif katılmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını kendilerini almalarını sağlayan önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Ö11, *"Çoklu zeka kuramının uygulamasıyla her bireyin kendi zeka alanında çalışmasını, bireysel yeteneklerini keşfetmesine yönelik çalışmalar yapardım."* diyerek çoklu zeka kuramının uygulanmasını ve bireysel yeteneklerin keşfedilmesini önermektedir. Ö20, *"Şahsen ben birey odaklı ilerlenen sınıfların değil derslerin geçildiği bir sistem önerisi sunmak isterdim bilen bilmeyenin yanında harcandığı bir sistemden sistemdense ders sınıflarının bulunduğu her dersin ayrıntılanarak öğretildiği belli zaman ve süre sınırlarının olmadığı öğren ilerlediği ilerledikçe ayrıntılanan bir sistem isterdim."* şeklindeki ifadesi, bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir sistem önerisinde bulunmuştur.

Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öneriler arasında materyal ve kaynak desteği kodu öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, okullara ve kendilerine, derslerde kullanabilecekleri çeşitli malzeme ve kaynakların verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Özellikle teknolojik araçların, görsel ve işitsel materyallerin de

öğrencilere ulaştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ö4, *"Okullara ve diğer eğitim kurumlarına uygun materyallerin ekonomik şartların el verdiği ölçüde gönderilmesi, temin edilmesi gerektiğini savunurdum."* şeklinde bir öneri sunmuştur. Bu ifade, materyal desteğinin önemini vurgulamaktadır. Ö22, *"Çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için her okula materyal gönderirdim."* diyerek materyal desteğinin MEB tarafından her öğrenciye ulaşılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öneriler temasının alt temalarından biri olan ölçme ve değerlendirme için öğretmenler, ilkökul öğretim programlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha çeşitli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, süreç odaklı değerlendirme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler arasında alternatif yöntemlerin kullanımı kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, geleneksel sınavların dışında, öğrencilerin farklı becerilerini ve öğrenme süreçlerini değerlendirebilecek alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özellikle performans değerlendirme, proje değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi yöntemlerin daha fazla kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Ö7, *"Alternatif ölçme yöntemleri ile ilgili uygulamalı eğitimler verilerek öğretmenlerin bu süreçlerde daha etkin olmaları sağlanabilir."* şeklindeki ifadesi, öğretmenlere alternatif ölçme yöntemleri konusunda eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ö11, *"Ölçme ve değerlendirmede "sınav" kavramını baz almazdım."* şeklinde ifade ederek, sınavların olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Ö21, *"Bazı derslerde bulunduğum okul çevresi yönünden değiştirmek isterdim özellikle matematik dersinde bazı kazanımları daha fazla zaman verilmesi gerektiğini düşünüyorum kazanımları ölçmek için farklı ölçme yöntemlerini katmak isterdim."* diyerek matematik dersinde farklı ölçme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler arasında süreç odaklı değerlendirme kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sadece sınav sonuçlarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini de değerlendiren bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini belirtiyor. Ayrıca, öğrencilerin gelişimlerini takip eden ve geri bildirim veren bir değerlendirme sisteminin önemini vurguluyorlar.

Ö11 bu konuda, *"Sonuç değil süreç önemli olurdu."* diyerek süreç odaklı değerlendirmenin önemini belirtmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler arasında değerlendirme araçlarının geliştirilmesi kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı becerilerini ve öğrenme düzeylerini ölçebilecek farklı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özellikle rubrikler, kontrol listeleri, gözlem formları gibi araçların daha fazla kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Ö1 bu konuda, *"Kazanım değerlendirme testleri için ayrı bir kitapçık hazırlardım."* şeklinde bir öneri sunmaktadır. Bu ifade, kazanım değerlendirme testlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö5 ise, *"Sadeleşme çalışırdım kazanım değerlendirmelere yönelik farklı araçlar geliştirdim."* diyerek değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öneriler temasının alt temalarından biri olan değerler eğitimi için öğretmenler, ilkökul öğretim programlarında değerler eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü değerler teorikte kalacak şekilde verilmemeli. Öğretmenlerin, değerleri farklı derslere entegre ederek ve uygulamalı olarak öğrencilere kazandırması gerekir. Değerler eğitime yönelik öneriler arasında derslere entegrasyon kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, değerlerin ayrı bir ders olarak değil, tüm derslerin içeriğine entegre edilerek öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, değerlerin öğretiminde günlük hayattan örnekler ve hikayeler kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Ö6, *"Değerlerin daha belirgin şekilde işlemlerini programda sadece yazılı olarak var olmasını değil aktif olarak derslere yansıtılmasını, en temel değerlere öncelik verilecek şekilde süreç içinde devamlılığını sağlamasını önerirdim."* şeklinde bir öneri sunmaktadır. Bu ifade, değerlerin derslere entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö11, *"Değerler eğitimi önemserdim ve önceliğim akademik başarısı yüksek öğrenci değil değerlerine sahip çıkan ahlaklı bireyler yetiştirmek olurdu."* diyerek değerler eğitime verilen önemi vurgulamaktadır. Ö18, *"Değerler konusunda çok fazla bir değişiklik yapmak istemezdim yeterince bilgilendirme yapılıyor ancak bazı derslerin kazanımlarını kazandırmak için daha farklı bir sistem isterdim bölgelere göre süre konusunda değişiklikler yapmak gerekiyor aynı zamanda daha az yoğun olmasını ve"*

etkinlikler için daha çok zaman almasını sağlamaya çalıştım." diyerek değerleri öğrencilere farklı bir şekilde kazanmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Değerler eğitime yönelik öneriler arasında uygulamalı etkinlikler kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, değerlerin öğretiminde uygulamalı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenci katılımının aktif olduğu yöntemlerin daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, özellikle drama, rol oynama, proje çalışmaları gibi etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Ö13, *"Kurula değerler eğitime yönelik daha fazla etkinlik önerirdim."* diyerek uygulamalı etkinliklerin olmasını ifade etmiştir. Ö3, *"Çevre ile daha etkileşimli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak konulara ağırlık verirdim. Öğrenme ortamlarını arttırdım."* diyerek yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Ö26, *"İlkokul öğretim programında bireysel gelişimi daha çok destekleyen etkinlikler eklerdim kurula stem ve yaratıcı drama gibi yenilikçi yöntemlerin daha fazla entegre edilmesini önerirdim."* diyerek yaratıcı drama gibi yenilikçi yöntemlerin entegre edilmesini önermektedir.

Değerler eğitime yönelik öneriler arasında öğrenci seviyesine uygunluk kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, değerler eğitiminin içeriğinin ve yöntemlerinin öğrencilerin yaşına uygun olmasını savunmuştur. Ayrıca değerler eğitimi öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Öneriler temasının alt temalarından biri olan programın uygulanabilirliği için öğretmenler, ilkokul programlarının daha kolay uygulanabilmesi için bölgeden bölgeye değişen şartların dikkate alınması gerektiği de ifade edilmiştir. Ayrıca programın biraz daha sadeleştirilmesi gerektiği düşünülüyor. Programın uygulanabilirliğine yönelik öneriler arasında bölgesel farklılıklar kodu da öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre programın uygulanmasının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, programın bölgesel ihtiyaçlara ve koşullara göre uyarlanabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Ö2, *"Öğretim programlarını bölgesel ihtiyaçlara göre hazırladım."* şeklinde bir öneri sunmaktadır. Bu ifade, programların bölgesel ihtiyaçlara göre hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö16,

"Ülke genelinde çocukların aynı gelişim düzeyine sahip olmadığını bölgesel ve kültürel olarak farklı koşullarda yaşadıkları her okulda aynı eğitim araç giriş imkanlarının bulunmadığını daha fazla dikkate alınması gerektiğini bu imkanlar dengeleniyorsa farklı eğitim öğretim programları hazırlanması gerektiğine yönelik öneriler sunardım." şeklinde bir öneri sunmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve öğretim programına bağlılık durumlarının yaş, cinsiyet ve kıdem durumuna göre ve bağlılıkları üzerindeki etkenler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı önce betimsel istatistikler yapılmış ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş, cinsiyet ve kıdeme göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerden görüşleri tartışma, sonuç ve öneriler kısmına eklenmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu görülmüştür. Türkiye'de buna benzer çalışmalar vardır. Can (2020) ve Kabaş (2020) gibi çalışmalar yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Arık (2017), Dinç ve Doğan (2010) ve Kamber, Acun ve Akar (2011) gibi araştırmalarda da öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının benzer olduğu gösterilmiştir.

Madde madde verilen cevaplara baktığımızda, öğretmenlerin özellikle öğrenci merkezli ders işledikleri, öğretim programlarını dönem başında inceledikleri, ödev ve etkinlikleri kazanımlara göre planladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin derse katılımını önemsedikleri ve öğretim programının kazanımlarını derste uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Çaydaşı (2019) ve Burul'un (2018) bulgularıyla da benzer olmaktadır ve sınıf öğretmenlerinin öğretim programını iyi bildiklerini göstermektedir. Sonuçlara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin programa sadece üstünkörü değil günlük planlara ve sınıfta kullandıkları yöntem ve tekniklere de bağlı kaldıklarını göstermektedir. Bu durum, Bell ve arkadaşları (2004) tarafından da ifade edildiği gibi, öğretim programına bağlılığın öğrencilerin bilgileri ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirlenmiştir.

Ama öğretmenlerin programa bağlı kalmaları her zaman kendi isteyerek verdikleri bir karar olmayabilir. Gürbüz (2020)'ün karma yöntemle yaptığı araştırmada, nicel verilerde öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek çıktığı, ancak nitel bulgulara göre öğretmenlerin yarısının programa bağlı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretim programına ne kadar uyulduğunu sadece rakamlarla ölçülmeyeceği, öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen düşüncelerine de bakılması gerektiği belirtilmiştir. Örneğin Remillard (2005), öğretmenlerin öğretim programına farklı şekilde yaklaştıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde bazı öğretmenlerin programla yakından ilgilenirken, bazılarının ise daha ilgisiz kaldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Iskandar (2020), bazı öğretmenlerin programa bağlı kalmasının sadece mecburiyetten olduğunu, bazı öğretmenlerin ise sınav olduğu için sınavlara uymak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin programa bağlı kalmalarında her zaman aynı nedenlerin olamayacağı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler öğretim programını sadece dönem başında incelememelidir. Eğitim-öğretim süreci devam ederken öğretmenlerin öğretim programını inceleyip incelemediği, dersleri işlerken kazanımların sırasına göre kullanılıp kullanmadığı da kontrol edilmelidir. Türk Eğitim Derneği'nin (2009) çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı yerine ders ve öğretmen kılavuz kitapları kullandıkları ifade edilmiştir. Can (2020) ise öğretmenlerin programa olan bağlılıklarının, öğretim programı ne kadar incelediklerinden daha çok ne kadar uyguladıklarını sorgulamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaparken öğretim programında belirtilen kazanımları uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca derslerin işleyişi, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve programın öğretmenlere hangi sorumlulukları verdiği öğretmenler tarafından bilinmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim programlarını sadece teorik değil, uygulamaya yönelik olarak da kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, yapılandırmacı eğitime göre öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hareket ettikleri de söylenebilir. Sonuç olarak, araştırma bulguları öğretmenlerin öğretim programına yüksek düzeyde bağlı olduklarını, öğrenme-öğretme sürecinde programda belirtilen hedeflerine göre planladıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime önem verdikleri gösterilmektedir.

5.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Bağımsız Değişkenlere Ait Sonuçlara İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmada ANOVA ve t-testi sonuçlarına göre cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi faktörlerin sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine ait verilerden elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık durumuna göre cinsiyete göre önemli bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada bulunan sonuç bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Yılmaz (2021) ve Karakuyu ve Oğuz (2021) gibi araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bundan dolayı, öğretmenlik mesleğinin herhangi bir fiziksel güçle ilgili olmadığı sonucu ortaya çıkarır. Programı uygulayanlar ister kadın olsun ister erkek olsun herkes için benzer özellikler taşıyan bir meslek olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, tüm öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın benzer hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler alması bu durumun bir göstergesidir. Aynı şekilde Baş ve Şentürk (2019), Burul (2018), Can (2020) ve Gürbüz (2020) de yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin öğretim programına bağlılık üzerinde önemli bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Ancak diğer çalışmalarda cinsiyetin öğretmenlerin programa bağlılıkları üzerinde önemli bir farklılık ortaya koyduğunu ve kadın öğretmenlerin programa bağlılıklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Sakallıoğlu, 2023). Korucu (2024)'nın çalışmasında da kadın öğretmenlerin programa bağlılıklarının erkeklere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklı sonuçlar, yapılan çalışmalardaki kişi sayısına, kullanılan ölçme araçları veya araştırmacılar tarafından kullanılan araştırma yöntemlerindeki farklılıklardan doğabilir. Örneğin, bazı çalışmalarda öğretmenlerin davranışları ölçülürken, bazı çalışmalarda da program anlayışları araştırılabilir. Bundan dolayı, çalışmaların sonuçları farklı çıkabilir. Cinsiyetin öğretim programına bağlılığı etkileyip etkilemediği ile ilgili yorum yapmak için yeni çalışmalar yapılabilir.

Araştırmamızda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin öğretim programa bağlılıklarının yaşla bir ilişkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler

meslek hayatları boyunca farklı zamanlarda farklı durumlardan etkilenirler. Öğretmenlerin farklı öncelikleri olması, bu duruma örnek verilebilir. Örneğin, genç öğretmenler yeniliklere daha açık olurken deneyimli öğretmenler mesleki alışkanlıklarına daha fazla bağlı olabilirler. Var olan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını yaşa değişkenine göre az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sakkalioğlu (2023)'nın çalışmasında yaşın program üzerindeki etkisine bakıldığında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Genç öğretmenlerin programı daha kolay kabul ettiklerini bulunmuştur. Gürbüz (2021)'ün çalışmasında benzer şekilde genç öğretmenlerin programlardaki yenilikleri daha kolay benimsedikleri bulunmuştur. Ancak, bizim çalışmamızda böyle bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı özelliklere sahip olmasından ya da uyguladıkları yöntem, strateji ve tekniklerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Örneğin, bazı programlar yeniliklere daha açıkken, bazıları daha geleneksel olabilir. Bu da öğretmenlerin yaşlarına göre programa bağlılıklarını farklı şekilde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin meslek gelişimleri, hizmet içi eğitimlere ne kadar katıldıkları ve okul yönetiminden ne kadar destek gördükleri gibi faktörler de yaşın programa bağlılık üzerindeki etkisini belirler.

Araştırmamızda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bundan dolayı, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin programa bağlılıkları üzerinde farklı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça hem mesleki bıkkınlık yaşayabilecekleri hem de mesleki özgüvenleri artabileceği için, programa bağlılıkları olumlu ve olumsuz olabilir. Burul (2018), Gürbüz (2020), Süer ve Kınay (2022) ve Yılmaz (2021) gibi çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir.

Ancak diğer çalışmalarda mesleki kıdemin öğretmenlerin programa bağlılıklarını farklı şekillerde etkilediği ortaya çıkmıştır. Gürbüz (2021) çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça öğretim programına bağlılıklarının azaldığını belirtmiştir. Karakuyu ve Oğuz (2021) mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğretim programını daha iyi uygulayarak programa daha bağlı kaldıklarını bulmuşlardır. Sakkalioğlu (2023) ve Korucu (2024) ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha yüksek olduğunu, kıdem arttıkça

programa bağıllığın azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin deneyim kazandıkça mesleklerini algılayış biçimlerinin ve okul ortamına uyumlarının değişebileceğini göstermektedir. Örneğin, daha tecrübeli öğretmenler programı uygularken kendi yöntemlerini kullanmak isterler, ancak yeni öğretmenler programa daha bağlı kalırlar.

Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öğretim programına bağıllıklarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi farklı değişkenlerden farklı şekilde etkilendiğini göstermektedir. Diğer çalışmalarda farklı sonuçlar, bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ve öğretmenlerin programa bağıllıklarının sadece demografik özelliklerle değil, aynı zamanda psikolojik, sosyolojik faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Özellikle, öğretmenlerin programa bağıllıklarını etkileyen faktörlerin daha detaylı incelenmesi ve bu faktörler arasındaki durumları incelemek önemlidir. Gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin programa bağıllıklarını etkileyen diğer faktörlerin (örneğin, okul iklimi, yönetici desteği, hizmetiçi eğitimlerin niteliği, mesleki öz-yeterlik, mesleki kimlik) de incelenmesi ve nitel araştırma yöntemleriyle öğretmenlerin programa bağıllıklarına incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin programa bağıllıklarının öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin motivasyonu gibi farklı sonuçlar üzerindeki etkilerinin de incelenmesi önemlidir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağıllıkları ve Bağıllıklarını Etkileyen Etkenler Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularını incelediğimizde, öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki bilgileri ve öğretim programların içeriği hakkındaki bilgileri vardır. Yaptığımız araştırmada öğretmenlerin çoğunun programın yapısını iyi bilmeleri ve MEB tarafından belirlenen resmi bir belge olduğunu söylemesi program hakkında genel bir bilgi olduğunu gösterir. Karakuyu ve Oğuz (2021) ile Aslan ve Erden (2020) gibi çalışmaların öğretmenlerin programın yapısı ile ilgili bilgileri vardır. Ancak, bazı öğretmenlerin güncellenen öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmaması özellikle yeni programın ulaşılabilir olmasını gerektirir. Bu durum, Bay vd. (2017) ve Gelmez Burakgazi (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sağlama süreçlerinde zorluklar yaşayabildikleri ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin programın içeriğini beceri ve tutum kazandırmayı hedefleyen kazanımlar bütünü olarak söylemeleri, programın modern eğitimi gösterdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin program hakkında öğrenci merkezlik ve sarmal yapı gibi ifadeleri kullanması Aslan ve Erden (2020) ve Sakallıoğlu (2023) ve Özüdoğru (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin programın yapısıyla ilgili bilgilerin olması benzerlik göstermektedir. Özellikle öğretmenler güncellenen öğretim programında değerler eğitime vurgu yapmışlardır ve Bümen vd. (2014) ve Gelmez Burakgazi (2019) gibi araştırmalarda öğretim programlarında değerlerin önemine dikkat çekilmesiyle uyumludur. 21. yüzyıl becerileri ve teknolojiye uyma gibi temaların öğretmenlerin belirtilmesi güncel programların çağın gerekliliklerine ayak uydurduğu da belirtilmiştir. Bümen vd. (2014), Bay vd. (2017) ve Girik Allo (2020) gibi çalışmalarda, öğretmenlerin program okuryazarlıklarının artırılması ve program değişikliklerine uyumlarının kolaylaştırılması, eğitimin artırılması için büyük bir öneme sahiptir.

Ancak, öğretmenlerin program hakkındaki bilgileri sadece teorik bilgilerle sınırlı değildir. Sınıf öğretmenleri kendi kişisel deneyimlerini de yorumlayarak program hakkındaki bilgileri söylemişlerdir. Sınıf öğretmenleri programın yapısındaki değişikliklere, kazanım sayısına, konuların sarmal yapısında yapılan değişikliklere farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Bu farklı yorumlar öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarını da etkilemektedir. Bu durumu gösteren araştırmalarla (örn., Little vd., 2012) desteklenmektedir. Öğretmenlerin programı uygularken bazı zorluklara da değinmişlerdir. Programı yetiştirme, okulun ve sınıfın fiziki durumu Gürbüz (2020) ve Güzel Yüce (2022) gibi çalışmaların öğretmenlerin sınıf mevcudu, zaman yetersizliği ve öğrenci farklılıkları nedeniyle programı uygulamada zorlandıkları yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer şekilde, öğretmenlerin rehber, yol gösteren olarak programı uygulaması görüşleri de diğer çalışmalara paralel olmaktadır.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin programa yönelik bilgilerinin farklı olması, Girik Allo (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bir öğretim programının nasıl geliştirildiğini ve neleri içerdiği tam olarak bilmedikleriyle ilgili bulguyla benzerlik göstermektedir. Öztürk (2003) de öğretmenlerin programla ilgili

bilgi düzeylerinin hizmet süreleri ve mesleki uygulamalarıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu durum bizim bazı öğretmenlerimizin daha derinlemesine bilgi sahibi olması ve bazılarının ise daha sınırlı bilgiye sahip olmasıyla ilgili bulgularımıza benzemektedir. Bümen vd. (2014) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin yeterliliği konusundaki algılarının program bilgileri üzerinde etkili olabileceğine dikkat çekmektedir ki bu da bizim öğretmenlerimizin mesleki gelişim ihtiyaçları vurgularıyla benzemektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin programı uygularken zamanında yetiştirme gibi bazı zorlukları dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Gürbüz (2020) ve Güzel Yüce (2022) gibi çalışmalar ile Döş (2016) ve Karabacak (2018) gibi araştırmaların da öğretmenlerin programı uygularken zaman kısıtlamaları, sınıf mevcutları ve materyal eksiklikleri gibi farklı durumlardan programı uygulamada zorlandıkları yönündeki sonuçlarıyla benzerdir. Bu zorluklar, öğretmenlerin öğrencilere yeni bilgileri verme ve programı zamanında yetiştirmeyi olumsuz etkiler.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki bilgileri farklılık göstermekte ve yapılan diğer çalışmalarla benzemekte ve örtüşmektedir. Programların daha ulaşılır olması için şu hususlara dikkat edilmesi gerekir; öğretmenlerin bilgileri artırılmalı, öğretmenlerin mesleki gelişim desteklerinin sağlanması gerekir yani hizmet içi eğitimler düzenli bir şekilde verilmeli. Yeni programlar oluşturulurken öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Bu bulgular, Karakuyu ve Oğuz (2021) gibi bazı çalışmaların öğretmenlerin program hakkında bilgileriyle benzerlik göstermekte, Bay vd. (2017) ve Gelmez Burakgazi (2019) gibi araştırmaların vurguladığı bilgi eksiklikleri ve programı uygulama zorluklarıyla da benzemektedir. Bundan dolayı, öğretmenler sürekli eğitim konusunda desteklenmeli ve öğretmenlerin programları etkili uygulaması eğitim-öğretim sürecine olan durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmanın temel bulgularından biri de öğretmenlerin güncellenen öğretim programları ile ilgili tecrübeleri ve değerlendirmeleridir. Elde edilen bulgular, programın içeriğindeki değişikliklerle ilgili yapılan değerlendirmelerdir. Bu değişikliklerden biri kazanımları uygularken sınıfta yaşanan olumlu ve olumsuz durumlardır. Sınıf öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve programda bazı kazanımları verirken öğrencilerin anlayıp anlamadığı üzerinde farklı

görüşler vardır. Öğretmenlerin görüşleri, programın bazı kazanımları öğrenci seviyesine uygunken bazı kazanımlar da öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Bundan dolayı, öğretmenlerin programın farklı yönlerine göre düşünceleri ve bu düşüncelerin altında yatan nedenler yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir; Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, programdaki bazı kazanımların sadeleştirilmesi ve kazanım sayısının azaltılması yönünde olumlu bir gelişme olarak değerlendirmektedir. Bu durum sarmal yapı için de uygun olmuştur. Öğretmenler, bu durumun öğrenci seviyesine uygun olacağını, öğrencilerin bazı konularda anlama zorluklarını azaltacağı ve bazı konuların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in çalışmalarında da vardır. Yani öğretmenler öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıkları arasında bir bağlantı vardır. Program okuryazarlığı iyi olan öğretmenlerin programa bağlılıkları da etkili ve verimli olur. Bu durumunun tersi olan program okuryazarlığın az olması programa bağlılığı da azaltmıştır. Aynı zamanda öğretim programlarındaki kazanımların hepsinin öğretmenler tarafından uygulanması öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmuştur. Bu durum diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bümen vd., (2014)'in öğretim programı okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerde programa bağlılıkları yüksek çıktığı sonuçlarına benzemektedir. Çağla Okyay (2023)'in sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle program bağlılıkları arasındaki ilişkide, programın uygulanabilirliğinin önemli bir faktör olduğu ve sadeleştirmenin bu uygulanabilirliği artırdığı yönündeki öğretmen görüşleri dikkat çekmektedir.

Farklı bir bulguya değinilecek olursak, özellikle 1. sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde harf gruplarının sırasının değiştirilmesinden kaynaklanan uygulamadaki zorlukları dile getirmektedirler. Öğretmenler, yeni harf sırasının öğrenme sürecini güçleştirdiğini ve öğrencilerin kelime anlamlandırmasında sorunlar ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Bu durum, Çelik (2020)'in ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını incelediği çalışmada öğretmenlerin programın içeriğine yönelik olumsuz eleştirileri ve eğitimle ilgili sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Her ne kadar farklı bir branş olsa da programdaki değişikliklerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından tam anlaşılması uygulamadaki zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu bulgular, harf öğretim sırasındaki

değişikliğin eğitim-öğretime uygulanması açısından yeniden değerlendirilmesi gerekir. Bu değişikliklerin sebepleri öğretmenlere ve eğitim-öğretim kurumunda çalışanlara anlatılmalı ve aktarılmalıdır. Ayrıca, ilk harf grubu tamamlanmadan cümle verilmemesi, dilin bir bütün olarak verilmemesiyle bazı olumsuz durumları beraberinde getirebilir. Bundan dolayı harfler anlamlı bir şekilde sunulmalı ve harfler verildikten sonra cümleler kurulmaya başlanmalıdır. Bununla ilgili, bir araştırmacı tarafından şu durum ifade edilmiştir; dilin anlamlı bütünler halinde sunulmasını ve öğrencilerin dilin işlevsel yönlerini erken yaşta deneyimlemelerini gerekir (Goodman, 1986).

Öğretmenler, güncellenen programlarda değerler eğitimine yapılan vurguyu çok güzel karşılamışlardır. Bu durum, değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimine ve duygusal gelişimine katkı sağlar. Korucu (2024)'nın öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisini incelediği doktora tezinde, idealist ve realist felsefeyi benimseyen öğretmenlerin değerler eğitimine daha fazla önem verdikleri ve programa bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulgusu, bu araştırmadaki öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik olumlu durumunu destekler.

Programda beceri temelli eğitim anlayışı da öğretmenler tarafından olumlu bir değişim olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu durumu öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaşam becerilerini geliştireceğine inanmaktadırlar. Sakallıoğlu (2023)'nin öğretmenlerin öğretim programına yönelik algılarını incelediği yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin beceri temelli öğretimi destekledikleri ve programın bu yönüne olumlu baktıkları belirtilmektedir. Bu durum, programın hedeflerinin öğretmenler tarafından genel olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Programda bazı kavramların değişmesi ve öğrenciyi merkeze alan eğitim-öğretim süreci öğretmenlerin değindiği bir konudur. Öğretmenler, öğrenciyi merkeze alan programı uyguladıkları için çok mutludurlar. Ayrıca programda belirtilen yeni kavramların değer eğitimine olan vurgusu da öğretmenler tarafından çok güzel şekilde karşılanmaktadır. Tanaş (2023)'in doktora çalışmasında da öğretmenlerin yeni programda yer alan yeni kavramlara yönelik farklı düzeylerde bilgi sahibi oldukları ve bu konuda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. Bundan dolayı

öğretmenlere düzenli hizmet içi eğitim almaları konusunda destekleme çalışmaları yapılması gerekir.

Öğretmenlerin ifadeleri, güncellenen öğretim programlarının sadeleştirme, öğrenci merkezilik, beceri odaklılık, değerler eğitime vurgu gibi farklı durumlara yorum yapmaları yapılandırmacı eğitim yaklaşımına bir vurgudur. Ancak, bu olumlu ifadelerin dışında özellikle yeni programda belirtilen harf öğretim sırasındaki zorluklar özellikle 1.sınıfları okutan öğrenciler için problem olmuştur. Yılmaz (2021) ve Çavuşoğlu (2022)'nin çalışmalarında da öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sağlama sürecinde benzer zorluklarla karşılaştıkları ve programın uygulanabilirliği konusunda problemler olduklarını ifade etmişleridir. Bu durum, program değişikliklerinde teorik kısımdan ziyade pratikte yaşanan olumlu ve olumsuz durumların fark edilmesi ve değerlendirilmesidir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okulun fiziki şartları bu durumu etkilemektedir. Gürbüz (2021)'ün çalışmasında da öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin programa bağlılıklarını etkilediği bulgusu, öğretmenlerin programı anlama ve uygulama becerilerinin önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusundan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmalarını zorlaştıran bazı durumlar vardır. Bunlar; öğrenci kaynaklı ve okulun bulunduğu çevreden kaynaklı problemlerdir. Bunların yanında öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul idaresinden kaynaklı problemler de vardır. Bu durumların yarattığı olumsuzluklar öğretmenlerin öğretim programını uygulamasını zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını olumsuz etkileyen öğrenci kaynaklı ve çevre kaynaklı olumsuzluklar, eğitim-öğretim alanında yapılan birçok araştırmaya konu olmuştur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin az olması ve derse karşı olumsuz tutum sergilemeleri öğretim programını uygulamayı olumsuz etkilemektedir. Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenmeleri öğretim programını uygulamalarını da farklı şeklide etkilemektedir. Çünkü bazı öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler daha kolay öğrenebiliyorken ve hemen anlayabiliyorken bazı öğrenciler zor

öğrenebiliyor ve öğrencilerin öğrenmesi zaman alabiliyor. Bu bulgu, Karabacak (2018) ve Karafil ve Oğuz (2019)'un çalışmalarında da öğretmenlerin benzer problemler yaşadıklarını ortaya koyan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluğu her iki durum için de olumsuzluklar yaratır. Çünkü derse hazır olmayan öğrenci yeterince derse odaklanamaz. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve derse karşı ilgisizliği, öğretmenlerin öğretimi öğrenci merkezli hale getirme ve öğrenmeyi teşvik etme çabalarını artırsa da programdaki kazanımlara ulaşma sürecini yavaşlatabilmekte ve öğretmenlerin programın öğrenci seviyesine ayak uydurmasını zorlaştırabilmektedir. Çavuşoğlu (2022)'nin çalışmasında idealist eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine daha yatkın oldukları bulunsada öğrenci motivasyonunun tüm öğretmenler için ortak bir zorluk olduğu anlaşılmaktadır.

Veli desteğinin az olması da programın okulda etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir sorundur. Arslan Çelik (2020)'in ortaokul İngilizce öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin veli iş birliğine verdikleri büyük önem vurgulanmaktadır. Velilerin çocuklarının eğitimine yeterince ilgi göstermemesi, evde öğrenilen konuların tekrarının yapılmaması ve ödevlere destek olunmaması gibi durumlar, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki gelişimini olumsuz etkiler. Bay vd. (2017)'nin çalışması da veli desteğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bu bulguyu desteklemektedir. Veli desteğinin düşük olduğu okullarda, öğretmenler programın gerektirdiği destekleyici öğrenme-öğretme ortamını tek başlarına yürütmekte zorlanabilirler. Bu yüzden özellikle ilkokullarda veli desteği çok önemlidir. Çünkü çocuklar için kritik bir süreç olan ilkokulda öğrenci-veli-öğretmen desteği/iş birliği verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Okulun fiziki koşulları ve çevrenin sosyo-ekonomik koşulları öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı etkileyen bir faktördür. Öğretmenler, okulların bulunduğu yerdeki kaynak eksikliklerinin, materyal azlığı ve teknolojik altyapının yetersizliği gibi farklı olumsuzluklar, programa bağlılığı olumsuz etkiler. Bümen vd., (2014) ve Dikbayır ve Bümen (2016)'nın öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini inceledikleri çalışmalar, öğretmenlerin okulun fiziki koşulları ve materyal imkanlarının programın uygulanabilirliği üzerindeki etkisine dair görüşlerine

benzemektedir. Özellikle beceri temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme güncel öğretim programlarında, bu tür eksiklikler öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlamakta ve programın hedeflerine ulaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Marshall (2015)'in çalışması da benzer şekilde, okul kaynaklarının yetersizliğinin öğretmenlerin programı uygulama süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Son olarak, sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmenlerin her öğrenciye bireysel ilgilenmesini zorlaştırmıştır. Öğrencilerin farklı öğrenmeleri de bu durumdan etkilenmektedir. Kalabalık sınıflarda yapılan eğitim-öğretim çalışmaları, öğretmenlerin dersleri işlemesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflarda tüm öğrencilerin derse katılması da bireyselleşmiş öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Farklı çalışmalarda da sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenlerin iş yükünü artırdığı, öğrenci-öğretmen etkileşimini azalttığı ve eğitim-öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Erdamar, 2020; Burns, 2016).

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen diğer faktör ise; öğretim programın kendi yapısından, program içeriğinden, programdaki hedeflerinden, uygulanacak ölçme-değerlendirme süreçlerinden ve özellikle de ayrılan süreden kaynaklanan zorluklardır. Öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlardan biri de dersleri işlerken sürenin yetersiz olması. Derslere ayrılan sürenin az olması programı yetiştirememesi sorununu da beraberinde getirir. Bu bulgu diğer çalışmalarda da belirtilmiştir (Tanaş, 2023; Yaema, 2016; Yazıcılar, 2016). Programlardaki kazanım sayısının fazla olması ve bu kazanımların hepsinin işlenmesi için ayrılan sürenin az olması, öğretmenlerin konuları yüzeysel geçmek zorunda kalmasına, öğrencilerin bazı kavramları ve kazanımları tam olarak anlamadan bir sonraki konuya geçmesine ve dolayısıyla öğrenme kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir.

Programın yapısından kaynaklanan bazı belirsizlikler öğretmenlerin programa olan güvenini azaltabilmekte ve programı uygularken sorunlara neden olmaktadır. Sakallıoğlu (2023)'nin çalışmasında öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili düşünceleri (örneğin, içeriğin güncelliği, doğruluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu) programa bağlılıklarını etkilediği ifade edilmiştir. Programda belirtilen hedefler ile öğrenci özellikleri ve okul koşulları arasındaki farklar da öğretmenlerin programı uygulamalarını zorlaştırır.

Programın yeterince açık olmaması ve programların uygulanırken öğretmenlere rehberlik edilmemesi öğretmenlerin programı doğru bir şekilde anlamasını ve uygulamada karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmasını zorlaştırır. Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'ın program okuryazarlığı üzerine yaptıkları araştırmalar, öğretmenlerin programın temel felsefesini, hedeflerini ve önerilen öğretim yöntemlerini yeterince anlamamalarının programa bağlılığı olumsuz etkilediğini göstermektedir. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği veya etkisizliği de öğretmenlerin program hakkındaki bilgi ve beceri eksikliklerini beraberinde getirmektedir (Tamer Özcan, 2022).

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleki özellikleri ile okul idarecilerinin desteği, öğretim programına bağlılığında etkilidir. Çünkü öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleki özelliklerinden programa karşı duyguları, davranışları, inançları ve motivasyonları ile mesleki bilgi, beceri ve deneyimleri programın sınıfta nasıl uygulanacağını etkilemektedir. Çağla Okyay (2023)'ın mesleki kimlik tipolojileri ile programa bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine verdikleri önem ve mesleklerine olan bağlılıklarının programa yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programını doğru bir şekilde anlamaları ve yorumlamaları, yani yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip olmaları, programın uygulanmasını sağlar. Bu konuda eksiklikler olması, öğretmenlerin programı benimsemesini, uygulamada yeniliklere açık olmasını ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmesini zorlaştırabilir. Korucu (2024)'nın öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin programa bağlılıklarını etkilediği yönündeki doktora tezi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin programa karşı bakışın önemini ifade eder.

Bu araştırmanın başka bir bulgular kısmında ise öğretmenlerin günlük kazanımları planlarken programların içeriğine dikkat etmeleridir. Öğretmenlerin tecrübelerinden ve ifadelerinden, günlük ders programını uygularken öğretim programlarından yararlandıkları ve bu program yol gösterici olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, günlük ders planlarını hazırlarken öğretim programlarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Gürbüz (2021) ve Yılmaz

(2021)'in öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları üzerine yaptıkları çalışmalarla benzetmektedir. Bu sonuçlardan şu çıkarımı yapabiliriz, program okuryazarlığı olan öğretmenler günlük ders planlamasını yaparken bilinçli şekilde derslerini işlemektedirler. Benzer şekilde, Arslan Çelik (2020)'in araştırması da öğretmenlerin programın okuryazarlığı duydukları ihtiyacı ve programa duydukları bağlılığı ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinde sıkça geçen ifadeler, programın günlük planlamanın vazgeçilmez bir unsuru olduğunu teyit etmektedir. Bu bulgular, Yılmaz (2019)'ın öğretmenlerin programlara yönelik tutumlarını inceleyen çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Öğretim programlarının kazandırdıkları farklı boyutlar vardır. Sadece bilgi düzeyinde kazanımlar verilmez bunun yanında duyuşsal kazanımlar da verir. Duyuşsal kazanımlar verilirken kazanımlar değerler ile bütünleştirilerek verilir. Bu durum, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ele alındığında ve öğretim programın, öğretim sürecinin her aşamasına derinlemesine yerleştirildiği görülmektedir. Bu görüş, Bümen, Çakar ve Yıldız (2014)'ın öğretmenlerin duyuşsal kazanımları öğrencilere kazandırmasıyla benzetmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretim programlarının sunduğu genel çerçeveyi ve belirlenen kazanımları temel bir hareket noktası olarak benimsemekle birlikte, sınıf ortamındaki öğrenci çeşitliliğini ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı etmemektedir. Öğretmenlerin programı öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme biçimlerine göre uyarlama ve esnetme gerekliliğini içselleştirdiklerini göstermektedir. Bu yaklaşım, Burul (2018)'un öğretmenlerin program tasarımına yaklaşımlarını ve Çağla Okyay (2023)'ın öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile programa bağlılıklarını incelediği çalışmalarda da öğretmenlerin bireysel farklılıklara verdikleri önemin programa yaklaşımlarını şekillendiren temel bir unsur olduğu bulgularıyla örtüşmektedir. Bu önemli durum, alanyazındaki benzer titiz çalışmaların temel bulgularıyla da bir şekilde paralellik göstermektedir (Gülbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Burul, 2018; Çelik, 2020; Çavuşoğlu, 2022).

Öğretmenlerin öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine uygun öğretim yöntemleri seçerek program hedeflerini gerçekleştirmeye çalıştığını belirtmesi ve programın sarmal yapısını dikkate alarak öğrenci ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş uyarlamalar

yapmanın mümkün olduğunu ifade etmesi, öğretmenlerin öğrenmeyi bireyselleştirme konusundaki pedagojik çabalarını yansıtmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin öğretimini öğrencinin mevcut öğrenme düzeyine göre şekillendirdiğini belirtmesi ve farklı öğrenme stillerine hitap eden yöntemleri tercih ettiğini ifade etmesi, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsediklerini desteklemektedir. Bu bulgular, Korucu (2024)'nın öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin programa bağlılıklarını etkilediği çalışmasında da öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik inançlarının önemini vurgulayan sonuçlarla tutarlıdır. Gelmez Burakgazi (2019)'nin çalışması da öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılıklarının öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri, öğretim programlarının birçoğu için önemli rehber konumundadır. Öğretim programları dönem başında yapılacak planlama sürecini basitleştirdiğini ve öğretmenler için yol haritası olduğunu göstermektedir. Değerlendirme sürecinin planlamanın bir parçası olması gerektiğine yaptıkları vurgu ve programların öğrencilerin öğrenme-öğretme hedeflerine ulaşmasına katkı sağladığını belirtmesi, öğretmenlerin programı sadece öğretilecek içerik olarak değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin ölçmek ve değerlendirmek için de kullanılan bir rapor olması da önemlidir.

Ancak bazı öğretmenler Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan kazanımları kendi ders planlarını oluştururken bazı kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda planlamalarını yapmaktadırlar. Hazır ders planlarını öğrenci seviyesine indirgediklerini bazen de değiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, Tamer Özcan (2022)'in öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin düşünceleri incelediği çalışmada da öğretmenlerin programın uygulanabilirliği ve kendilerine tanınan esneklik durumu hakkında farklı görüşlere sahip olabileceği bulgularıyla uyumludur. Özdemir (2012)'in çalışması da öğretmenlerin programlara yönelik olumlu ve olumsuz eleştirilerin olabileceğine dair farklı durumlar sunmaktadır. Bu eleştirel bakış açıları, öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımının sağlanmasının, programların esnekliğinin artırılmasının ve öğretmenlere kazanımları uygularken öğrencilere uygun kararlar

alma konusunda daha fazla hak tanınmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, programın belirttiği kazanımları dikkate alırken, öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun çalışmalar yapmakta, farklı yöntem teknik ve stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almakta ve her öğrenciye uygun öğrenmeyi kişiselleştirmektedir (Burul, 2018; Çağla Okyay, 2023; Gelmez Burakgazi, 2019; Korucu, 2024). Bu durumlar, öğretim programlarının katı bir şekilde uygulanması yerine, öğrenciyi merkeze alan bir eğitimle devam etmektedir. Ayrıca öğretmen yol gösteren, rehber konumundadır.

Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim alt temasındaki görüşleri, kazanımların sadece teorik bilgiler olarak kalmaması, tam tersi öğrencilerin bilişsel yapılarına uygun bir dilde ve somut yaşamla ilişkilendirilerek sunulmasının öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı kıldığını güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dahil olmalarını teşvik etmeyi ve bilgiyi pasif bir şekilde almaktan ziyade, kendi anlamlarını inşa etmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu durum, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021) tarafından öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri üzerine yapılan kapsamlı çalışmaların temel bulgularıyla benzetilmektedir. Programın temel hedeflerini ve kazanımlarını derinlemesine anlayan öğretmenlerin, bu kazanımları öğrenci seviyesine uygun bir şekilde uyguladıkları belirtilmiştir. Özellikle ilkokulda soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilere yeni kavramlar anlatırken onları seviyesine uygun düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre ders işlemek yapılandırmacı eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bu önemli bulgu, Burul (2018)'un öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendiğini detaylı bir şekilde incelediği araştırmasıyla benzetilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin derse başlamadan önceki bilgilerini dikkate alması önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin derse ne kadar hazır olduğunu dikkate alarak derse başlarsa öğrenme-öğretme süreci de o kadar etkili ve verimli olur. Öğrencilerin önceki bilgileri ile derste işlenecek bilgileri bir bütün içerisinde destekleyip sunması eğitim-öğretimin de kalitesini artırır. Böylece dersler yüzeysel işlenmez aksine daha derinlemesine işlenir ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bu durumlar,

Çelik (2020) ve Çavuşoğlu (2022)'nin öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgileri ve derse hazır olarak gelme durumu eğitim-öğretim sürecindeki verimi arttıracak çıkarımı çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin kazanımları ne kadar iyi özümlediklerini ve benimsediklerini sürekli olarak belirlemek amacıyla farklı ölçme-değerlendirmeler yapılarak belirlenebilir. Bu durumda eğitim-öğretimin sadece bir bilgi aktarımı değil de öğrencilere anlamlı yanıtların verilmesi eğitim-öğretim stratejilerini sürekli olarak iyileştirme amacını taşıdığını açıkça göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmeleri önemlidir. Bu süreçte teorik bilgi vermek yerine öğrencilerin de derse aktif katılmalarını sağlamak ve onları düşünmeye, üretmeye, yeni düşünce biçimleri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilere çağdaş ve yenilikçi eğitim-öğretim ortamları sunarak onları üst düzey düşünmeye teşvik etmek de önemlidir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Problem çözme, olaylara çözüm üretme gibi farklı beceriler kazandırarak öğrencilere çok yönlü beceriler kazandırılır. Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in öğretim programı okuryazarlığı üzerine yaptıkları araştırmalarda da vurgulanan kazanımların sadece bilgi düzeyinde kalmaması, aksine öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri becerilere dönüştürülmesi gerektiği yönündeki bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki her bir öğrencinin bireysel farklılıklarının derinlemesine bilincinde olmaları ve bu farklılıklara duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları önemlidir. Böyle bir ortamda eğitim gören öğrenciler kendi öğrenmelerini daha etkili yapabilirler. Öğrenmenin pasif bir bilgi aktarımı sürecinden ziyade, öğrencilerin aktif katılımı, etkileşimi ve iş birlikli öğrenmeler yapmaları gerekir. Bireysel öğrenmenin önemli olduğu her sınıfta öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkına varır. Öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmeler yapacakları için dersleri anlama düzeyleri artacaktır. Bu durumda bireysel öğrenme hızları farklı olan öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerin seviyesine göre kendi ilerleme durumunu yapmayacaktır. Kendi öğrenmelerinin üzerine daha çok öğrenme katarak bu süreci ilerletecektir. Yapılandırmacı eğitim felsefesini benimseme konusundaki kararlılık öğrenci merkezli öğretim felsefesinin öğretmenler tarafından içselleştirildiğini ve sınıflarında etkin bir şekilde hayata geçirildiğini açıkça göstermektedir.

Öğretmenlerin kazanım odaklı uygulama alt temasındaki görüşleri doğrultusunda, soyut kavramların öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlamak için kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmek gerekir. Ayrıca kavramları farklı öğretim materyalleriyle desteklenerek sunulmasının öğrenmeyi daha anlamlı kılacaktır. Bu durum, Burul (2018)'un öğretmenlerin öğretim programını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleyip sürece dahil etmesiyle benzerdir. Bilgilerin sadece teoride kalmaması, öğrencilerin bunları günlük yaşamlarında ve karmaşık öğrenme süreçlerinde kullanabilecekleri becerilere dönüştürmeleri gerekir. Bu sonuç, Çelik (2020) ve Çavuşoğlu (2022)'nin öğretmenlerin kazanımları öğrencilerin günlük yaşamlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkilendirmelerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini detaylı bir şekilde ele aldıkları çalışmalarının bulgularıyla benzerdir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiğini belirlemek gerekir. Ayrıca öğrencilerin belirlenen kazanımlara ne kadar ulaştıklarını belirlemek için doğru, güvenilir, geçerli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmak gerekir. Bunun için de öğretmenler geleneksel yöntemleri değil de çağdaş yöntemler kullanarak yapmalıdır. Bu süreçte bireysel öğrenme için özellikle de portfolyo dosyaları çok daha kullanışlıdır. Her öğrenci için ayrı bir portfolyo dosyasının olması ve oluşturulması bireysel öğrenme sonucundaki değerlendirme önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerden alınan geri bildirimleri doğru bir şekilde ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yöntemlerini özenle uygulamaları gerekir. Portfolyo değerlendirmenin yanı sıra akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi farklı değerlendirme yöntemleri de kullanılması gerekir. Çünkü öğrenci akran değerlendirmeye kendi yaşıtları olan arkadaşlarını değerlendirir. Öz değerlendirme yaparak da kendi öğrenmelerinden sorumlu olur. Bu durumda öğrencilerin farklı durumları değerlendirerek aslında eleştirel düşünme becerisini de geliştirmiş olur. Öğretmen değerlendirmesinin dışında öğrenci değerlendirmesi de yapılandırmacı eğitim felsefesinin amaçlarından biridir. Bunların yanında öğrenci, kazanımların sadece bilişsel değil, duyuşsal ve psikomotor şekilde eğitim-öğretim sürecine birleştirilerek değerlendirme yapmalı ve uygulamalıdır. Bu durum beceri odaklı öğretimin uzun ve kalıcı faydalarına yapılan bir vurgudur. Bu yaklaşım, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in öğretim programlarının sadece bilgi aktarımına odaklanmaması, aksine öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri de uygulayıp

değerlendirmesiyle benzerdir. Öğrenciler eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim ve işbirlikçi çalışma gibi farklı becerilerini geliştirmeye öncelik vermesi gerektiği yönündeki önemli bulgularıyla benzerdir. Öğretmenlerin kazanım odaklı uygulama konusundaki alt tema altındaki bu düşünceleri öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi, onların bilgi ve beceri düzeylerini sürekli olarak artırmayı hedefler. Öz değerlendirme, akran değerlendirme yapmalarını sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencileri geleceğe iyi şekilde hazırlamayı amaçlayan anlamlı çabalar. Kazanımlara odaklanma, eğitim-öğretim sürecini dağınık olmaktan çıkarak, belirli hedeflere yönelik, etkili ve öğrenci başarısını üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bir yapı oluşturur.

Öğretmenlerin planlama ve yönetim alt temasındaki görüşleri, ders planlarını hazırlarken yaptıkları değerlendirmeler vardır. Öğretmenler öğretim programlarında açık bir şekilde belirtilen kazanımlara ve temel amaçlara uygun hareket etmenin önemini vurgulamışlardır. Öğretim programlarında belirtilen kazanımları uygulamanın eğitimin kalitesini arttıracak vurgusu vardır. Günlük ders planlarının açık bir şekilde belirtilip uygulanması da önemlidir. Bu durum, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in öğretim programı okuryazarlığı üzerine yaptıkları çalışmalarda vurgulanan öğretim programının tüm planlama süreçlerinin temelini oluşturması gerektiği yönündeki açıklamalarıyla benzerdir. Öğretmenlerin ders planlarının katı ve esnek olmayan bir şekilde uygulanmasından ziyade, öğrencilerin anlık gelişen öğrenme ihtiyaçlarına ve sınıf içindeki duruma göre hızlı ve etkili bir şekilde uygulaması önemlidir. Ders süresinin her öğrenci için uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu sayede öğrenmeler daha da artacak ve sürenin verimli bir şekilde kullanılmasına özen gösterilecektir. Ayrıca öğretmenlerin planlama süreçlerinde sadece programın belirttikleriyle kalmayıp, aynı zamanda öğrenci başarısını sürekli iyi hale getirilmeye çalışması önemlidir.

Öğrenme sürecini zenginleştirmek, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve farklı öğrenme stillerine değinmek için farklı öğretim materyalleri ve farklı kaynakların bilinçli ve etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Öğretmenler etkili, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıf iklimi ve okul idarecilerinin de etkilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin planlama ve öğrenci becerilerini sadece

günlük işler olarak görmediklerini, tam tersine öğrenci başarısını doğrudan etkileyen eğitim ve öğretimle ilgili kararlar olarak ele aldıklarını açıkça göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitimde kazanım odaklı uygulamalara yönelik görüşleri, öğrenci merkezli öğretim, kazanım odaklı uygulama ve etkili planlama ve yönetim olmak üzere üç durumda ve birbiriyle uyumlu bir şekilde somutlaşmaktadır. Öğretmenler, kazanımları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uyarlama, soyut kavramları somutlaştırma, günlük yaşamla anlamlı bağlantılar kurma ve sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi benimsemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerini titizlikle takip etmek ve onlara anlamlı ve yapıcı geri bildirim sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilinçli bir şekilde kullanmaktadırlar. Ders planlama ve yönetim süreçlerinde ise öğretim programlarının temel ilkelerine bağlı kalmakla birlikte, esneklik, etkili zaman yönetimi, zengin materyal kullanımı ve olumlu bir sınıf iklimi yaratma gibi unsurlara özenle dikkat etmektedirler. Bu bulgular, öğretmenlerin kazanım odaklı uygulamaları sadece bir zorunluluk olarak görmediklerini, aksine öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinlemesine desteklemeye ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya yönelik bilinçli, kararlı ve sürekli bir çaba içinde olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu önemli durum, diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Burul, 2018; Çelik, 2020; Çavuşoğlu, 2022).

Öğretmenlerin geleneksel yöntemler alt temasındaki görüşleri, anlatım ve soru-cevap gibi bilgi veren yöntemlerinin hala kullanıldığını ve bunun önemini koruduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu yöntemleri, özellikle yeni konuları anlatırken kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, bu yöntemleri kullanarak öğrencilerin derse olan dikkatlerini çeker. Ancak, öğretmenlerin bu geleneksel yöntemleri kullanırken aynı zamanda modern yöntem ve teknikleri de kullanmaktadırlar. Beyin fırtınası, drama, sergi tekniği gibi öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda yapılandırmacı öğrenme yöntemleriyle geleneksel yaklaşımların birleştirilmesi, öğrencilerin bilgiyi daha aktif bir şekilde kullanmalarına ve yapılandırmalarına yardımcı olur. Bu durum, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in çalışmalarında vurgulanan öğretmenlerin programın temel hedeflerini uygularken öğretmenlerin derslerde hem geleneksel

yöntemleri kullandığı hem de modern yöntemleri kullandıklarıyla benzemektedir. Bu önemli durum diğer çalışmaların bulgularıyla da benzemektedir (Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Burul, 2018; Çelik, 2020; Çavuşoğlu, 2022). Öğretmenlerin okuma yaptığı derslerinde gözlem ve deneyleri kullanması, bilgilerin daha akılda kalıcı olmasını sağlar. Çünkü bu, farklı duylara hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırır.

Etkileşimli öğrenme ortamları alt temasındaki öğretmen görüşlerinden de farklı yöntem ve tekniklere vurgu vardır. Drama ve rol oynama teknikleri, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Grup ve iş birliği çalışmalarını destekler. Oyun temelli öğrenme ise öğrenci motivasyonu artıran yöntem ve tekniklerin biridir. Beyin fırtınası tekniğinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine katkısı vardır. İş birlikli öğrenmenin sosyal becerileri geliştirmedeki rolü ve drama ile rol oynamanın deneyimsel ve sosyal-duygusal öğrenmeye katkısı modern öğrenme teorileri tarafından desteklenen yaklaşımlardır. Oyun temelli öğrenmenin motivasyonu artırması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme açısından önemlidir. Bu bulgular, Burul (2018)'un öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme düzeylerinin programa bağlılıklarını etkilediği yönündeki çalışmasıyla da benzemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilecekleri yöntem ve teknikleri tercih etmesi eğitim-öğretimin kalitesini artırır.

Uygulamalı ve bilişsel yaklaşımlar alt temasında öğretmenlerin gösterip yaptırma, istasyon, problem çözme, örnek olay incelemesi, buluş yoluyla öğrenme ve teknoloji destekli öğrenme gibi yöntemleri kullandıkları ifade edilmiştir. Gösterip yaptırma ve istasyon teknikleri, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak öğrencilerin becerilerini geliştirmelerini sağlar. Problem çözme ve örnek olay incelemeleri, öğrencilerin analitik düşünme ve eleştirel düşünmelerine ve eleştirel bakış kazanmalarına yardımcı olur. Buluş yoluyla öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını teşvik eder. Bu durumda öğrenci kendi sorumluluğunun farkındadır. Teknoloji destekli öğrenme öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirir ve öğrenmeyi zenginleştirir. Sınıflarda kullanılan akıllı tahta öğrencilerin de kullanması için önemlidir. Çünkü öğrenci derste etkinlikleri akıllı tahta aracılığıyla uygulamalı yaparak okulda okuryazarlık

becerilerini arttırabilir. Bu yaklaşımların tümü, Çelik (2020) ve Çavuşoğlu (2022)'nin çalışmalarında vurgulanan aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileriyle benzetilmektedir.

Program ve öğrenci ihtiyaçları alt temasındaki öğretmen görüşleri, yöntem ve teknik seçiminde öğretim programının bir rehber konumunda olduğu vurgusu vardır. Ancak öğretmenler yöntem ve teknik seçimi yaparken öğrencilerin seviyelerine, bireysel farklılıklarına, okulun ve sınıfın fiziki yapısına ve öğrencilerin hazır bulunuşluğuna da dikkat etmektedirler. Bazen daha esnek yöntem ve teknikler seçebilirken bazen de daha katı yöntem ve teknik seçebilirler. Öğretmenlerin programın hedeflerine bağlı kalmalarıyla, öğrenciye göre farklı yöntem ve teknik seçmesi Karabacak (2018) ve Sakallıoğlu (2023)'nin öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ve öğrenci merkezlilikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler öğretim programlarını uygularken bölgesel ve fiziksel koşulların öğretim yöntemlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınması ise öğrenci merkezli öğretim için çok önemlidir. Öğretmenlerin öğretim programına tam olarak bağlı kalmanın her zaman mümkün olmadığını da ifade etmişlerdir. Yöntem, teknik seçimi öğrenci seviyelerine göre değişiklikler gösterebilir ve öğretmenler bu değişiklikleri yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretim programlarının daha esnek olması ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini seçme konusunda daha özgür bırakılması gerektiği görüşü desteklenmektedir. Bu durum, Özdemir (2012) ve Tamer Özcan (2022)'in öğretmenlerin program esnekliği konusundaki görüşlerini ele aldıkları çalışmalarla benzetilmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin ders işleme süreçlerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, geleneksel yaklaşımların modern tekniklerle bir arada etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması, uygulamalı ve bilişsel yaklaşımların benimsenmesi ve program ile öğrenci ihtiyaçları arasında bir denge kurulması şeklinde özetlenebilir. Öğretmenler, öğretim programını temel bir rehber olarak kabul etmekle birlikte, öğrenci merkezli bir yaklaşımla hareket ederek yöntem ve teknik seçimlerinde esneklik göstermekte ve sınıf içi farklılıkları dikkate almaktadırlar. Bu bulgu

sonuçları, diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Burul, 2018; Çelik, 2020; Çavuşoğlu, 2022).

Öğretmenlerin kullanılan değerlendirme araçları alt temasındaki görüşleri, öğrencilerin kazanımlarını belirlemek amacıyla hala yaygın olarak geleneksel testlerin (yazılı sınavlar, sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler vb.) kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını incelerken, programda yer alan ölçme ve değerlendirme önerilerine ne ölçüde uyduklarını değerlendirdikleri çalışmalarında da belirtilmektedir. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra, Arslan Çelik (2020)'in İngilizce öğretmenlerinin program bağlılığını incelediği çalışmada da yazılı sınavların ölçme ve değerlendirme aracı olduğu belirtilmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine de giderek daha fazla kullandıkları görülmüştür. Performans görevleri, portfolyo değerlendirme, gözlem formları, akran değerlendirme ve öz değerlendirme, kavram haritaları, rubrikler, proje çalışmaları, süreç odaklı değerlendirme, oyun temelli ve teknoloji destekli değerlendirme gibi yöntemler öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. İlkokul ders kitaplarında alternatif ölçme-değerlendirme çalışmalarına da yer verilmiştir. Özellikle ilkokul fen bilimleri ve sosyal bilgiler ders kitaplarında vardır. Bu alternatif ölçme ve değerlendirmeler öğrencilerin farklı becerilerini ve öğrenme süreçlerini daha bütüncül bir şekilde değerlendirme imkanı sunmaktadır. Özellikle Burul (2018)'un öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyen öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok kullandıkları belirtilmiştir. Çağla Okyay (2023)'in sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve programa bağlılıklarını incelediği tezde de alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrenci katılımını artırdığına dair vurgular bulunmaktadır. Öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirmeye vurgu yapmaları Merve Korucu (2024)'nın öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin programa bağlılığına etkisinin incelendiği çalışmada da belirtilmiştir. Akran ve öz değerlendirme uygulamaları Sakallıoğlu (2023)'nin öğretmenlerin programa yönelik algıları ve özyeterlik inançlarını incelediği tezde de öğrenci sorumluluğunu artırması açısından önemli

görülmektedir. Kavram haritalarının kullanımı Bümen (2014)'ün öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarını ele aldığı çalışmasında anlamayı derinleştiren araçlardan biri olarak bahsedilmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği alt temasındaki görüşleri, bu sürecin adaletli olması, öğrenci merkezli olması, süreç ve ürün odaklı olması, çoklu beceriyi içermesi ve uygun zamanın ayrılması ve kaynak ayrılması gibi temel ilkelere göre düzenlenmesi gerektiği ifadeleri vardır. Bu ilkeler, etkili bir ölçme ve değerlendirme sisteminin temelini oluşturur. Öğretmenlerin bu ilkeleri vurgulamaları, Çelik (2020) ve Çavuşoğlu (2022)'nin öğretmenlerin öğretim programına yönelik tutumlarını ve uygulamalarını inceledikleri çalışmalarına benzemektedir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bazı zorluklara değinmişlerdir. Bunlar; sınıf mevcudunun fazlalığı, zaman kısıtlılığı, materyal eksikliği ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının zorluğu gibi önemli durumlardır. Bu zorluklar, özellikle alternatif değerlendirme yöntemlerini uygularken bazı aksaklıklara neden olabilir. Gürbüz (2021) ve Yılmaz (2021)'in çalışmalarında da öğretmenlerin benzer zorluklardan bahsettikleri görülmektedir. Erdamar (2020)'in ilkökul öğretmenlerinin yeni programa ilişkin görüşlerini incelediği doktora tezinde de zaman kısıtlılığı ve kalabalık sınıfların değerlendirme süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Tamer Özcan (2022)'in öğretmenlerin yeni öğretim programları ile ilgili görüşleri incelendiği çalışmada da benzer şekilde zaman ve kaynak yetersizliği belirtilmektedir. Tanaş (2022)'in yeni öğretim programını uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri ele aldığı doktora tezinde de alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasındaki zorluklara benzemektedir.

İlkokul öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hem geleneksel hem de alternatif yöntemleri kullanmaktadırlar. Alternatif yöntemlere yönelik bir yöneliş olmakla birlikte, öğretmenler uygulama aşamasında sınıf mevcudunun fazlalığı, zamanın az olması ve bireysel farklılıklar gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliğine dair bilinçli olmaları olumlu bir durumdur. Öğretmenler karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmesi için okul yönetimleri, politika yapıcılar ve öğretmenlerin iş birliği

önemlidir. Öğretmenlere alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda daha fazla destek ve eğitim sağlanması gerekir. Öğretmenlere alternatif değerlendirme ile ilgili çeşitli seminerler ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekir. Bu sorunları çözmek için bir başka yolu da sınıf mevcutlarının azaltılması, gerekli materyallerin sağlanması ve değerlendirme için yeterli zamanın ayrılmasıdır. Bu durumlar uygun hale getirilse ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha etkili ve öğrenci merkezli hale gelmesini sağlayabilir.

Öğretmenlerin programın içeriği alt temasındaki bir başka önerisi de öğretim programındaki kazanımların sadeleştirilmesi ve içeriğin basitleştirilmesi yönündedir. Kazanımların yoğunluğu ve karmaşıklığı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin dersleri zamanında yetiştirmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, Tanaş (2022)'in yeni öğretim programını uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri incelediği doktora tezinde de belirtilmektedir. Öğretmenler, kazanımların daha açık, anlaşılır ve ilköğretim öğrencilerinin seviyelerine uygun bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini söylemektedirler. Kazanım sayısının azaltılması ve temel becerilere odaklanılması gerektiği yönündeki görüşler, Yılmaz (2021)'in öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında programın daha uygun hale getirilmesi gerektiği yönündeki önerileriyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca, ders kitaplarının içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve sıkıcı bulunması Bümen (2014)'in öğretmenlerin program materyallerine yönelik eleştirilerini ele aldığı çalışmasında da benzer problemlerin olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin program içeriğine yönelik bir diğer önemli önerisi, derslerdeki konu sürelerinin düzenlenmesi gerekliliğidir. Özellikle matematik gibi bazı derslerde kazanımların işlenmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Bu durum, Erdamar (2020)'in ilköğretim öğretmenlerinin yeni programla ilgili görüşlerinin incelendiği doktora tezinde de zaman yetersizliğinin önemli bir sorun olarak ifade edilmesiyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, ders programlarının daha esnek olması ve bölgelerin farklı ihtiyaçlarına göre zaman ayarlamaları yapılması gerektiğini belirtiyorlar.

Başka bir öneride ise öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenler, programlarda daha çeşitli, öğrenci merkezli ve materyal destekli eğitim yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapararak yaşayarak öğrenme, oyun temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenci katılımı olan yöntemlerin kullanılması gerektiği yönündeki görüşler, Çağla Okyay (2023)'ın sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve programa bağlılıklarını incelediği tezde öğrencilerin aktif olmasının önemiyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin farklı öğrenmelerine hitap eden farklı yöntemlerin kullanılması ve çoklu zeka kuramının uygulanmasına yönelik önerileri öğrenci merkezli öğretimin temel ilkelerini yansıtmaktadır. Ayrıca, okullara ve öğretmenlere öğretim sürecinde kullanabilecekleri yeterli materyal ve kaynağın sağlanması gerektiği yönündeki düşünce Dikbayır ve Bümen (2016)'ın okullardaki materyal eksikliğine dikkat çeken çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. STEM ve yaratıcı drama gibi yenilikçi yöntemlerin programa dahil edilmesi önerisi öğretim programlarının daha uygulanabilir olmasını sağlamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenler, geleneksel sınavların yanı sıra alternatif yöntemlerin (performans değerlendirme, proje değerlendirme, portfolyo değerlendirme vb.) daha fazla kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri Tamer Özcan (2022)'ın öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin hizmet içi eğitim beklentilerini incelediği çalışmasıyla benzetmektedir. Sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı bir değerlendirme yapılmalıdır. Süreç odaklı değerlendirme ile öğrencilerin gelişimlerinin zaman içinde izlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin farklı becerilerini ve öğrenme düzeylerini ölçebilecek çeşitli değerlendirme araçları da kullanılmalı (rubrikler, kontrol listeleri vb.). Bu değerlendirme araçlarının geliştirilmesi yönündeki öneriler öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini daha objektif ve kapsamlı hale getirmektedir. Korucu (2024)'nın öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarını incelediği çalışmasında da benzer şekilde öğrenci odaklı değerlendirme araçlarının önemi belirtilmektedir.

Değerler eğitimi konusunda öğretmenler, değerlerin ayrı bir ders olarak değil, tüm derslerin içeriğiyle bütünleştirilerek öğrencilere anlatılması gerektiği ifade edilmiştir. Değerlerin öğretiminde günlük hayattan örneklerin verilmesi ve hikayelerin

kullanılması daha iyi öğretilmesini sağlar. Değerler eğitimi verilirken, uygulamalı etkinliklere (drama, rol oynama, proje çalışmaları vb.) daha çok yer verilmesi ve değerler eğitiminin içeriğinin öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Böylece değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Sakallıoğlu (2023)'nın öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik algılarını incelediği tezde de değerlerin derslere bir bütün halinde ve uygulamalı şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Programın uygulanabilirliği konusunda öğretmenler, bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bölgesel farklılıklar öğretmenlere yöntem ve teknik seçiminde daha fazla serbestlik tanınması ve programın genel olarak sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğrenciler arasında sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri arasındaki farklılıklar vardır. Bu farklılıklar programa yansıtılması ve programın bölgesel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir olması gerektiği yönündeki görüşler, Karabacak (2018)'ın öğretmenlerin programı uyarlama çabalarını incelediği çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere kazanımları uygularken daha fazla serbest olmalarına imkan sağlamaları gerekir. Ayrıca programın sadeleştirilmesi önerileri, öğretmenlerin programı kendi sınıf koşullarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre daha etkili bir şekilde uygulayabilmelerini sağlar.

Öğretmenlerin ilkokul öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili yaptıkları öneriler, programın daha öğrenci merkezli, uygulanabilir ve etkili olmasını sağlamaktadır. Sunulan öneriler; kazanımların sadeleştirilmesi, içeriğin basitleştirilmesi, sürelerin düzenlenmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve uygulanması, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, değerler eğitimine daha fazla önem verilmesi ve programın bölgesel farklılıklara uygun olması gibi farklı konulardaki öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, ilkokul öğrencilerinin daha nitelikli bir eğitim almasına ve öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı kalmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Bu durumda, öğretmenler öğrenci merkezli eğitimi benimsemeleriyle ilgilidir. Ayrıca, öğretmenlerin programı dikkatlice incelemeleri ve uygulamaya önem vermeleriyle ilişkilidir. Ancak, çalışmanın nicel sonuçlarında programa bağlılık yüksek çıkmıştır. Bu durum nitel verilerde sorgulanması gereken bir durumdur. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının altında farklı durumlar ortaya çıkaracağı görülmüştür. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yaparken programlarda belirtilen kazanımlarını dikkate almakta ve öğrencilerin derse aktif katılmasına önem vermektedirler.

Cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu sonuç, bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazı çalışmalara benzememektedir. Bu durum, çalışılan grubun özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve araştırma yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin program hakkındaki bilgileri ve düşünceleri farklıdır. Çoğu öğretmen program hakkındaki bilgilere sahiptir. Ama bazı öğretmenler programın yapısını hakkında genel bilgilere sahip değildir. Programın içeriği; kazanımlardan, öğrenci merkezli işleyişten, değerler eğitiminden ve 21. yüzyıl becerileri gibi unsurları içermektedir. Öğretmenler, programı uygularken bazı konularda zorluklar yaşamaktadırlar. Örneğin programı yetiştirme durumu, okulun koşulları, sınıf koşulları gibi. Programda yaşanan değişiklikler; programın sadeleşmesi, harf sırasındaki değişiklikler vb., sınıf öğretmenleri tarafından farklı şekillerde karşılanmaktadır.

Öğretim programı, günlük ders planlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında önemli bir rehberdir. Öğretmenler, programın yanı sıra öğrenci seviyesi ve bireysel ihtiyaçları da dikkate almaktadırlar. Öğretmenler, programın öğrenci seviyesine ve programın uygulanmasını değerlendirmektedirler. Programda yer alan kazanımlar, öğrenci merkezli öğretimin içerisinde yer alır. Öğretmenler, kazanımları somutlaştırma, kazanımları günlük hayatla ilişkilendirme ve derste farklı materyalleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yaparken programda yer alan kazanımları dikkate almakta ve öğrencilere dönüt vermektedir.

Sınıf öğretmenleri, derslerinde geleneksel yöntemleri ile modern yöntemleri bir arada kullanmaktadırlar. Seçtikleri yöntem ve teknikleri programın önerdiği şeklinden yanı sıra öğrenci ihtiyaçları ve çevre koşulları da etkilenmektedir. Öğretmenler, öğrenciyi derse katan, öğrencilere derslerde materyalleri uygulama fırsatı veren ve öğrencilerin düşünmesini destekleyen yöntem ve teknikleri tercih etmektedir. Öğretmenler derslerde geleneksel testleri hala kullanıyorlar. Ancak alternatif değerlendirme yöntemlerine kullanan ve uygulayan öğretmenler vardır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yaparken öğrenciler arasında herhangi bir ayrım yapmadıklarını ve farklı puanlamalar yapmadıklarını da ifade etmişlerdir. Fakat sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yaparken; sınıf mevcudunun kalabalık olması, zamanın yetersiz kalması ve materyal eksikliği gibi zorlukların da olduğunu söylemişlerdir. Sınıf öğretmenleri, öğretim programında yer alan bazı kazanımların ve konuların daha sadeleştirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir. Programda yer alan bazı konu sürelerinin düzenlenmesi, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çoğaltılması ve uygulanması gerektiğini de söylemişlerdir. Derslerde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi ve değerler eğitimi daha fazla önem verilmesi gibi önerilerde bulunmaktadırlar.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerine dayanarak hem uygulamaya dönük öneriler hem de gelecekteki yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlayabilecek öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Çalışmamızda öğretmenler, programın içeriğinin okulun çevre şartlarına uygun olmadığını ve programların sınav odaklı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, yeni yapılacak programlarda öğretmenlerin okul tecrübelerinin dikkate alınması, içerik yoğunluğunun öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi ve kazanımların uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerine başvurulması önemlidir. Program geliştirme süreçlerine öğretmenlerin katılımı, hazırlanacak programların daha gerçekçi ve uygulanabilir hedefler içermesini sağlayacaktır.

- Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve teorik olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarında, programın felsefesi, amaçları ve uygulama süreçleri hakkında detaylı bilgilere yer verilmeli; öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalı içerikler hazırlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini daha etkili biçimde kullanmaları desteklenebilir.
- Çalışmamızda öğretmenler, öğrenciler arasında hazırbulunuşluk farklılıkları bulunduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapmaları, farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanmaları ve öğrencilerin aktif katılımını destekleyen öğrenme ortamları oluşturmaları önem arz etmektedir.
- Araştırma bulgularımız, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin adil, güvenilir ve geçerli yöntemler kullanmaları; öğrencilerin gelişimini izlemeye yönelik farklı ölçme araçlarından yararlanmaları ve öğrencilere düzenli geri bildirim sağlamaları önerilmektedir.
- Çalışmamızda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu nedenle, öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenebilmesi için düzenli olarak öğretmen geri bildirimleri alınmalı ve bu geri bildirimler program geliştirme süreçlerinde dikkate alınmalıdır.
- Araştırma bulgularımıza göre öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlere, program hakkında daha detaylı bilgi ve uygulama desteği sağlanmalı; rehber materyaller, uygulama örnekleri ve atölye çalışmalarıyla desteklenmelidir.
- Çalışmamızda öğretmenler, lisans derslerinin ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve program geliştirme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerinin sağlanması önemlidir.
- Araştırmamızda okullarda derslik, laboratuvar ve atölye eksikliklerinin öğretmenlerin programa bağlılığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu

nedenle okulların fiziki ve teknolojik altyapısının iyileştirilmesi ve öğretmenlere gerekli materyal ve kaynakların sağlanması gerekmektedir.

- Çalışmamızda bazı öğretmenlerin değerler eğitimi yeterince önem vermediği bulunmuştur. Bu nedenle değerler eğitimi programın önemli bir parçası olarak ele alınmalı, programla bütünleştirilerek uygulamaya yönelik somut içeriklerle desteklenmelidir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma yalnızca sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda branş öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi, alana daha farklı sonuçlar kazandırabilir. Böylece farklı branşlardaki öğretmenlerin program bağlılıkları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulabilir.
- Çalışmamızda okul türüne (devlet okulu, özel okul vb.) ilişkin bir değişken ele alınmamıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda farklı okul türlerindeki öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri karşılaştırılarak, okul türünün programa bağlılık üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada yalnızca sınıf öğretmenleri ile çalışılmış ve belirli eğitim kademelerine odaklanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı eğitim kademelerindeki (okul öncesi, ortaokul, lise) öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri karşılaştırılabilir. Böylece kademeler arasındaki farklılıkların daha ayrıntılı şekilde ortaya konulması sağlanabilir.
- Çalışmamız belirli bir bölgeyle sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri karşılaştırılarak, bölgesel farklılıkların etkisi ortaya konulabilir.
- Bu araştırmada nicel yöntemler ağırlıklı olarak kullanılmıştır. İleride nitel araştırma yöntemleriyle (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.) öğretmenlerin programa bağlılıklarına ilişkin daha derinlemesine veriler elde edilebilir. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli çalışmalar da tercih edilebilir.

- Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin genel eğilimleri ortaya konmuştur. Ancak gelecek çalışmalarda sınıf içi gözlem gibi yöntemlerle öğretmenlerin programı uygulama biçimlerine ilişkin daha ayrıntılı bulgular elde edilebilir.
- Çalışmamızda programın farklı boyutlarına (kazanımlar, içerik, öğretim süreci, ölçme-değerlendirme) ilişkin bulgular sunulmuştur. Gelecek araştırmalarda bu boyutlar daha detaylı analiz edilerek, programa bağlılık düzeyini etkileyen değişkenler daha açık biçimde ortaya konabilir.
- Bu araştırmada sosyo-kültürel ve coğrafi farklılıklara özel bir odaklanma yapılmamıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri farklı sosyo-kültürel ve bölgesel koşullarda karşılaştırılarak, bu değişkenlerin etkisi ortaya konulabilir.
- Çalışmamız yalnızca öğretmen boyutuna odaklanmıştır. Gelecek çalışmalarda öğrenci ve veli boyutları da incelenerek, programa çok yönlü bir bakış açısı kazandırılabilir.
- Bu araştırma kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. İleride yapılacak boylamsal çalışmalarla öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin zaman içinde nasıl değiştiği ve bu değişimi etkileyen faktörler daha ayrıntılı şekilde incelenebilir.
- Çalışmamızda içerik dışına çıkma nedenleri, zaman kullanımı, materyal eksikliği ve öğrenci farklılıkları gibi etkenlere değinilmiştir. Ancak bu etkenlerin daha ayrıntılı incelendiği çalışmalar, programın uygulanmasında karşılaşılan belirli sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E., & Karacaoğlu, Ö. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Adalet, L. M., Mashburn, A. J., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Okul öncesi dil programının deneysel değerlendirilmesi: çocukların ifade dil becerileri üzerindeki etkisi. *Konuşma, Dil ve İşitme Araştırmaları Dergisi: JSLHR*, 51(4), 983–1001. [https://doi.org/10.1044/10924388\(2008/072\)](https://doi.org/10.1044/10924388(2008/072))
- Adem, M. (1997). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akker, J. van den. (2013). Curriculum development research as a specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 53–72). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Altaieb, S., & Omar, Y. (2015). Obstacles Libyan teachers of English encounter while implementing English language curriculum in Libyan high schools. *Journal of Modern Education Review*, 5(9), 8-21. [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/09.05.2015/004](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/09.05.2015/004)
- Anderson, T. R., & Rogan, J. M. (2011). Bridging the educational research-teaching practice gap: Curriculum development, Part 1: Components of the curriculum and influences on the process of curriculum design. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(1), 68-76.
- Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Prospective science teachers' attitude toward the environmental problems and their metaphorical perceptions about "Environmental pollution". *Kastamonu Education Journal*, 25(3), 1147-1164.

- Arslan, M., Aydoğan, İ., Ersozlu, Z., İskender, M., Helvacı, M., & Turhan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Gündüz Yayıncılık.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2(1), 38-63.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan Çelik, F. M., & Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Backer, T. E. (2002). *Evaluating health promotion programs: A guide for evaluators and program managers*. Sage Publications.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime giriş*. Bimaş Matbaacılık.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students: Drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.

- Bell, J., & arkadaşları. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (A. Özdemir, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Berkant, H. G., & Can, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıkların incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(90), 2447–2473. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3385>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook: The cognitive domain*. David McKay.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-95. <https://doi.org/10.2307/3090254>
- Burns, B. A. (2016). *A case study: Teacher change during the implementation of the common core state standards for secondary mathematics* (1929217495) [Doktora tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-teacher-change-duringimplementation/docview/1929217495/se-2?accountid=37146>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, S. (1999). *Genel öğretim metotları*. Nadir Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/1098214010366173>
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225-248. <http://dx.doi.org/10.1080/09585170210136868>
- Crawford, J. (2011). *Aligning your curriculum to the common core state standards*. Corwin Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Çelik, F. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik, F. M. A., & Burakgazi, S. G. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824.
- Çınar, E. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-X)
- Davis, D. L. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perceptions and child outcomes of a literacy curriculum in a head start program: A mixed methods study* [Doktora tezi, University of Nebraska-Lincoln]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Demirel, Ö. (2018). *Eğitimde program geliştirme* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects* (3rd ed.). Open University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.
- 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.
- Dilaver, H. H., & Akyürek Tay, B. (2008). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık. B. Tay & A. Öcal (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 281-300). Pegem Yayıncılık.
- Dinç, E., & Doğan, A. (2010). Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2125–2152.
- Doğan, H. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, M., Dağköy, S., Avcı, H., & Tunca, N. (2014). Ergen asiliği ölçeği (ERAS). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 281–300.
- Döş, B., Bay, E., Kahramanoğlu, R., & Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 110–137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Döş, İ. (2016). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1).
- Dusenbury, L., & Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of School Health*, 65(10), 420–425.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>

- Ebert, E. S., Ebert, C., & Bentley, M. L. (2011). *The educator's field guide: From organization to assessment (and everything in between)*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452275154>
- Eisner, E. (1985). Aesthetic modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *84th yearbook of NSEE: Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago University Press.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 379–388.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123–138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(3), 1–15.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 171–186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Fidan, N. (1997). *Eğitim psikolojisi-okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Fidan, N., & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınevi.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335–397.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236–249.
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15–28.

- Girik Allo, M. D. (2020). Curriculum fidelity in secondary education in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 312–328. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.19>
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested* (2nd ed.). Corwin Press.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage Publications.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. McGraw-Hill.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Heinemann Educational Books.
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 393–421.
- Gül, G. (2012). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1).
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). An investigation of the effective leadership behaviors of school principals. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 237–253.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56–73.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür* (2. baskı). Remzi Kitabevi.

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.

Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171–187.

Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5, 67. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-67>

Havighurst, R. J., & Neugarten, B. L. (1967). *Society and education*. John Wiley & Sons.

Hernandez-Blanco, C., Feng, D. X., Hu, J., Sanchez-Vallet, A., Deslandes, L., Llorente, F., & Molina, A. (2007). Impairment of cellulose synthases required for Arabidopsis secondary cell wall formation enhances disease resistance. *The Plant Cell*, 19(3), 890–903.

Iskandar, 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. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v3i2.79>

Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs* [Yüksek lisans tezi, Middle East Technical University].

Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827–840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>

Kamber, M., Acun, İ., & Akar, H. (2011). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 230–242.

- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Karadağ Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.
- Karafil, A., & Oğuz, E. (2019). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1151–1167. <https://doi.org/10.17679/inuefd.453938>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Bilimsel irade algı çerçevesi ile kavramlar - ilkeler – teknikler* (Tıpkı basım). Nobel Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2002). *Eğitimde değişim ve öğretmenlerin rolü*. MEB Yayınları.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1–13.
- Korucu, M. (2024). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. Jossey-Bass.
- Kwarteng, J. T., Boadu, K., Acquah, B. Y. S., & Ababio, B. T. (2018). Teachers' fidelity of use of selected senior high school subject curricula. *International Journal of Educational Researchers*, 9(4), 25–37.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255–256.
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2012). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 185–192.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Merrill Prentice Hall.

- Marshall, S. M. (2015). *The identification of contextual factors influencing teacher implementation of interventions related to students' individual education plans* (Unpublished Ph.D. dissertation). University of Rhode Island.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *ESSAI*, 9(27).
- Mellard, D. F., & Johnson, E. S. (2008). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Corwin Press.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105. http://www.blueprintsprograms.com/publications/EBDY_4-4--Mihalic.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> (05.03.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> (12.05.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlköğretim öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> (13.05.2025)
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739, Resmî Gazete 14574 (1973, 24 Haziran).
- 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.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362.
- Nevenglosky, E. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Unpublished doctoral thesis). Walden University.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (B. S. Yalçın, Çev.). Pearson Education.

- Okuyay, Ç. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Pearson Allyn and Bacon.
- Onurkan Aliusta, G., & Ozder, H. (2022). What teachers teach and how they teach it: A case study on fidelity of implementation in Turkish Cypriot schools. *Issues in Educational Research*, 32(1), 333-351. <http://www.iier.org.au/iier32/onurkan-aliusta.pdf>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, Y. D. D. S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University.
- Özüdoğru, F. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin öğretim programına yönelik bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216-232.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Early Education and Development*, 19(1), 1-22.
- Petrina, S. (2004). Curriculum and instruction in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 14(3), 223-243.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., & Slocum, L. A. (2015). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *Child & Youth Care Forum*, 44(4), 589–608. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9305-2>

- Posner, J. G. (1995). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246.
<https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Öğretmen ve okul özellikleri ve program uygulaması üzerindeki etkileri. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(7), 883-907.
- Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199–218.
- Sakallıoğlu, G. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Salleh, H., Hamdan, A. R., Yahya, F., & Jantan, H. (2015). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-76.
- Scheirer, M. A., & Rezmovic, E. L. (1983). Measuring the degree of program implementation: A methodological review. *Evaluation Review*, 7(5), 599-633.
<https://doi.org/10.1177/0193841X8300700502>
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Spot Matbaacılık.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.
- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2005). Guiding exploration and at the same time supporting deep conceptual change. *Journal of Learning Sciences*, 14(3), 351–378.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. baskı). Anı Yayıncılık.
- Süer, S., & Kinay, İ. (2022). Investigation of classroom teachers' curriculum fidelity. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 191-214.

- Şahan, H. H., & Zöğ, H. (2017). An analysis of the relation between teacher candidates' attitudes toward the teaching profession and teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 269–288.
- Şişman, M. (2009). *Öğretim programı ve öğretmen*. Pegem Akademi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tanaş, S. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Merrill.
- Tamer Özcan, M. (2022). *Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 361-371.
- Tunca, N., & Alkım-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Politika önerileri raporu*. TED Yayınları.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (3. bs.). Detay Yayıncılık.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2008). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Lazer Ofset Matbaa.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme "Teori ve teknikler"*. Alkım Yayıncılık.

- Vartuli, S., & Rohs, L. (2009). The relationship between program fidelity and outcomes in a preschool program. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 503–510.
- Willis, A., Anderson, D., Thomas, T., Brown, T., & Marsh, J. L. (2007). 3D reconstruction of highly fragmented bone fractures. In P. J. Edwards (Ed.), *Medical imaging 2007: Image processing* (Vol. 6512, pp. 595-604). SPIE.
- Yaema, S. (2016). Factors affecting EFL teachers' curriculum implementation in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 43-49.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 247-260.
- Yazıcılar, Ö. (2016). Öğretmenlerin yeni öğretim programını uygulama düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 179-196.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.

EKLER

EK-1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

Değerli sınıf öğretmenleri;

Araştırmada, "sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları" incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda kişisel bilgiler ile ilgili bir bölüm ve bir ölçek yer almaktadır. Çalışma sürecinde vereceğiniz cevaplar kesinlikle başka kişiler ile paylaşılmayacaktır, sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar ve soruları cevaplandırmanız çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini son derece etkilemektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Çalışmaya sunacağınız katkı ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Sümeyya Bulut

Yüksek Lisans Öğrencisi

A.İ.Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Cinsiyet

- Kadın ()
- Erkek ()

Mesleki Kıdem

- 1-5 Yıl ()
- 6-10 Yıl ()
- 11-15 Yıl ()
- 16-20 Yıl ()
- 21 yıl ve Üzeri ()

Yaş

- 21-29 ()
- 30-39 ()
- 40-49 ()
- 50 ve üzeri ()

Aşağıdaki ölçekte öğretim programına bağlılık ölçeği ile ilgili ifadeler yer almıştır. Her bir ifade için uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Seçeceğiniz ifadelerin numaralandırılması aşağıda verilmiştir.

1-Kesinlikle katılmıyorum

2-Katılmıyorum

3-Kararsızım

4-Katılıyorum

5-Kesinlikle Katılıyorum

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

NO	Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					

7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunu farkındayım.					
10	Öğretim programının öngördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.					
15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					

16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
19	Sınıf içi etkileşim ve iş birliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.					
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					

EK-2. Ölçek Kullanım İzni


Sümeyye Bulut
12 Ara 2023 Sal 20:34


Merhaba Faruk Hocam, Ben Sümeyya Bulut. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları v...


Faruk MANAV
19 Ara 2023 Sal 11:49





Alici: ben ▼

Kullanabilirsiniz. Selamlar

Doç. Dr. Faruk MANAV
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı

Gönder

Gönder

Kime: 

Konu: 

EK-3. Araştırma İzin Yazısı

**T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI**

SÜMEYYA BULUT

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2025.020474 **Başvuru Tarihi:** 05.03.2025 **Uygulama Başlama Tarihi:** 11.03.2025
Uygulama Bitiş Tarihi: 11.03.2026

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: 20*****06

Adı Soyadı: SÜMEYYA BULUT

Telefon: 5462376000

E-Posta: !

Adres: 11000, 06060 ANKARA, TÜRKİYE

EK- 4. Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Sınıf öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları hakkında yüksek lisans tez çalışması yürütüyorum ve bu konu hakkında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Öğretim programına bağlılık ile ilgili değerli görüş ve önerileriniz hem bu çalışmaya hem de alanyazına katkı sağlayacaktır. Araştırmada isim ve soyisminiz kullanılmayacak, şifreli olarak verilecektir. Verdiğiniz bilgiler sadece bu çalışmada kullanılacaktır.

Sümeyya BULUT

Kişisel Bilgiler;

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Mesleki kıdeminiz:

Lisansüstü eğitim durumunuz:

Son öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumunuz:

SORULAR

1. Öğretim programı hakkında bilgileriniz ve programların içeriği hakkında bilgileriniz nelerdir?
2. Güncellenen öğretim programlarında hangi değişiklikler oldu? Bu değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine olan etkisi ile ilgili olumlu veya olumsuz düşünceleriniz nelerdir?
3. Öğretim programını takip etmenizi ya da programa bağlı kalmanızı engelleyen faktörler nelerdir?
4. Günlük kazanımları planlarken öğretim programlarını dikkate alarak uygulama yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise bunları açıklar mısınız?
5. Derslerinizi planlarını uygularken öğretim programında belirtilen kazanımları gerçekleştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?
6. Derslerinizi işlerken hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Kullandığınız yöntem ve teknikleri öğretim programını dikkate alarak mı kullanıyorsunuz?
7. Öğretim programında yer verilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını öğrenciler üzerinden nasıl uyguluyorsunuz ve uygularken farklı yöntemler kullanıyor musunuz?
8. İlkokul öğretim programlarının hazırlandığı (kazanımlar, yetkinlikler, değerler bireysel gelişim planları, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları) kurulda olsaydınız neleri değiştirdiniz? Kurula ne gibi öneriler sunardınız?

EK-5. Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıkların İncelenmesi” adıyla, Sümeyya BULUT tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

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

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Resmi Bağımsız İlkokullar

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Yürütülmekte olan bu araştırma, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı, belirlenen konu çerçevesinde bilimsel bilgi üretmektir. Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma kapsamında sizden kimliğinizi belirleyici herhangi bir bilgi talep edilmemektedir. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak, yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen veriler üçüncü kişilerle hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Araştırmada yer alan sorular, kişisel

rahatsızlık oluşturabilecek nitelikte değildir. Ancak, herhangi bir soruya yanıt verirken kendinizi rahatsız hissederseniz, dilediğiniz zaman çalışmadan çekilme hakkınız bulunmaktadır. Katılım öncesinde ya da sonrasında araştırma hakkında bilgi almak isterseniz, araştırmacılara telefon veya e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz. Çalışma sonuçları hakkında bilgi talep etmeniz de mümkündür.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Sümeyya BULUT

İletişim Bilgileri ve Adres:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim ve İmza

EK-6. Etik Kurul Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2024-E.118569



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı :E-95531838-050.99-118569
Konu :Etik Kurul Kararı

29.11.2024

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 20.11.2024 tarih ve 117597 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI'nın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Sümeyya BULUT'un "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup 28.11.2024 tarih ve 430 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı