

## Öğretmen Failliği İle Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki: Yunus Emre İlçesi Örneği<sup>1</sup>

\*

DOI: 10.26466/opus.806477

Metin Aşçı\* – Remzi Yıldırım\*\*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Demirci – Manisa / Türkiye  
Email: [okan\\_metin@hotmail.com](mailto:okan_metin@hotmail.com) ORCID: [0000-0002-2526-0437](https://orcid.org/0000-0002-2526-0437)

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Demirci – Manisa / Türkiye  
Email: [yildirimremzi@hotmail.com](mailto:yildirimremzi@hotmail.com) ORCID: [0000-0002-6918-5416](https://orcid.org/0000-0002-6918-5416)

### Öz

*Bu çalışmanın amacı öğretmen failliği kavramı ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmada; nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma evrenini oluşturan Manisa İli Yunusemre İlçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 950 öğretmenden 285 öğretmene okul türü ve görev yaptıkları okul bazında tabakalı ve ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Veriler, “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” adlı veri toplama aracılığı ile toplanmış olup. elde edilen verilerin betimsel istatistikleri analiz edilirken minimum, maksimum, aritmetik ortalamaya ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U Analizi ve Kruskal Wallis Analizi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarına göre farkın olduğu grupların çoklu karşılaştırıldığı Dunn Analizi ile öğretmenlerin öğretmen failliği tutum düzeyi ve öğretim programına bağlılık tutum düzeyi toplam puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi de uygulamaya tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak ele alınan iki kavramın (öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık) birbiri ile sürüşmeli olduğu düşünülse de daha esnek bir yapı içinde ele alındığında sınıf ortamında hayata geçirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır ayrıca eğitim öğretim sürecinin işleyişinde kullanılmak üzere yönetsel öneriler geliştirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen failliği, Öğretim programına bağlılık, Öğretmen etkililiği, Öğretmen yeterliği

<sup>1</sup> Bu çalışma ilgili yazarların yürüttüğü 2019-117 nolu Manisa Celal Bayar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesinden elde edilmiştir.

## The Relationship Between The Teacher Agency And The Teachers' Commitment To The Curriculum: Yunus Emre District Sample

\*

### Abstract

*The aim of this study is to reveal the relationship between the concept of teacher agency, which is used in terms of the effectiveness of teachers on the curriculum, and the commitment of teachers to the curriculum. In this Study; situation determination was made using the general survey model, which is one of the quantitative research methods. In this context, it is to reach 285 teachers from 950 were reached working in secondary education institutions of Yunusemre District of Manisa Province, which constitutes the research universe, by means of stratified and then simple probability sampling on the basis of school type and the school in which they work. The data were collected by means of data collection called "Teacher Agency Scale" and "Scale of Commitment to Curriculum Program". While analyzing descriptive statistics of the obtained data, minimum, maximum, arithmetic mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviation (ss) values were used. Mann Whitney U Analysis and Kruskal Wallis Analysis were applied because the data did not show normal distribution. In addition, Correlation Analysis, which shows the Relationship between the Dunn Analysis, in which the Groups with Different Differences According to Teachers' Commitment to the Curriculum, is Compared with Teachers' Attitude Level and Teachers' Attitude Level and the Total Scores of Teachers' Attitude Level, is also applied. Based on the findings of the study, although it is thought that the two concepts (teacher agency and commitment to the curriculum) are in conflict with each other, it has been concluded that they can be implemented in the classroom when they are handled in a more flexible structure, and administrative recommendations have been developed to be used in the functioning of the education and training process.*

**Keywords:** *Teacher agency, Commitment to the curriculum, Teacher effectiveness, Teacher competence*

## Giriş

Sahip olunan bilgi günümüz toplumlarının var olma sürecini önemli bir biçimde etkilemektedir. Bilginin edinilmesi ise eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Formal ve informal olarak iki başlıkta ele alınabilecek eğitim sürecinin belli bir plana ve programa bağlı kalınarak yürütülen kısmına formal eğitim adı verilmektedir. Formal eğitim ağırlıklı olarak yeri, öğrencisi, süresi, programı belli olan ve okul adı verilen kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlarda izlenen eğitim programları ile belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışılmaktadır. Eğitim programı, Taba'nın (1962) belirttiği gibi hedeflere ulaşılacak üzere düzenlenen etkinlikler bütünü olarak görülebilir. Eğitim programı eğitim sürecindeki tüm etkinlikleri kapsayan bir yapıdadır, öğretim programı ise bir dersin öğrenimi ile ilgili etkinlikler anlamında kullanılmaktadır (Karabacak, 2018; Demirel, 2004). Bir öğretim programının uygulanmasında o alanın uzmanı olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler formal eğitim içerisinde kendilerine verilen öğretim programını eğitim programı kapsamında uygulama gayreti içerisindeyler. Öğretmenlerden beklenen ellerindeki öğretim programını çıktı bakımından en verimli bir biçimde gerçekleştirmeleridir.

İnsan unsurunun yer aldığı her türlü süreçte önceden yapılmış olan planları sekteye uğratabilecek beklenmedik durumların ortaya çıkması muhtemeldir. Bu bakımdan formal eğitim kapsamında yürütülen bir eğitim öğretim sürecinde de her şey her zaman planladığı gibi gitmeyebilir ve bu durum alanlarının uzmanı olarak kabul edilen öğretmenlerin inisiyatif almalarını gerektirebilir. Konuyla ilişkili olarak Erden'in (1998) etkili öğretmen özelliklerini sıralarken öğretmenin açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olmasına değindiği görülmektedir. Öğretmenler bağlı oldukları programı uygularken karşılaştıkları engelleri aşabilmek için mesleki yeterliklerini kullanmak ve çeşitli şekillerde inisiyatif almak durumundadırlar. Schlechty (2019) öğrencilerin ne öğreneceklerinin genel olarak tartışma konusu olmadığına ancak nasıl öğreneceklerine dair geniş seçeneklerinin olduğuna dikkati çekmektedir. Bakioglu ve Karaevli (2019) bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde öğretmenlerin kendi sınıf planlarına yönelik çalışma yapmalarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sağlayacağı olumlu katkıdan bahsetmektedir.

Öğretmen failliği kavramının literatüre nasıl girdiğine bakıldığında kavramın “agency” olarak kabul gördüğü görülmektedir. Sözü edilen bu kavram birçok akademisyen tarafından Türkçeye “faillik” şeklinde çevrilmiştir (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Bu kavramın altı şasilik, güdülenme, beklenti, seçim, inisiyatif, özgürlük ve yaratıcılık gibi özelliklerle doldurulmuştur. ilişkilendirse de kavramın genel geçer kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Kavrama ilişkin yapılan ilk örnekler kavramın çevrelediği tüm anlamların dışında tek bir boyutla sınırlı kalmış ve bireylerin karşılaştıkları bir problem durumunu nasıl algılayıp çözüm için nasıl bir davranış biçiminde olduklarına yoğunlaşmıştır (Priestley, Edwards, Priestley ve Miller, 2012). İlerici dönem çalışmaları ise daha çevreci bir ele alışla kavramı açıklamaya çalışmıştır (Emirbayer ve Mische, 1998). Ekolojik bakış açısı, faillik düzeyinin bireyin çalıştığı ortamın şartları ile birlikte ele alınması gerekliliğinin altını çizmektedir.. Bu bakış açısı beraberinde sözü edilen faillik kavramının bireysel değil, bireyin çevresi ile etkileşiminden ortaya çıkan bir durum olarak kabullenmeyi beraberinde getirmektedir (Biesta vd., 2015). Örneğin, Biesta ve Tedder (2007)’e göre Bireylerin davranışları sadece kendi arzularına bağlı değil çevresel koşullar ile birlikte şekillenmektedir. Bu noktadan hareketle bireyin faillik kavramını başarı ile hayatına geçirebilmesi kendi isteği, yeterliliği ve motivasyonu ile içinde bulunduğu ortamın kendisine sağladığı koşullara da bağlıdır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017). Öte yandan faillik kavramı sahip olunan, durağan bir yapıdan daha çok geliştirilebilen ve süregelen bir yapıya işaret etmektedir (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2018).

Öğretmen failliği kavramı öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri verimliliklerini ve yeterliliklerini arttırmaları açısından önem arz etmektedir. Özellikle eğitimin merkezi bir otoriteye dayalı olduğu sistemlerde öğretmenlerin kendilerini karar alma inisiyatif alma konusunda yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır bu durum da öğretmenlerin iş motivasyonlarının düşmesine yaptıkları işe yabancılaşmalarına veya kendilerini değersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin faillik kavramına katkı sağlamları esasen kendilerinin öğrenme ve öğretme yeterliliklerini geliştirmeleri ile ve öğretim süreçlerine iyimser ve yapıcı bir katılım sağlamları ile mümkün görünmektedir

Öğretmenlerin faillik kavramına katacakları anlam aslında mesleki gelişimleri ile ilişkili olarak ele alınabilir. Öğretmenlik ve ya bir çok farklı meslek grubunda olduğu üzere bireyin kendi yeterliliklerini geliştirme çabası içinde olması meslekte sunduğu verimin artmasına yol açmaktadır Bilginin hızla yenilendiği ve yeniden yapılandığı bir dönemde öğretmenlerin sınıf içindeki davranış biçimlerine yön verecek bu değişimleri takip etmemeleri derslerine yansıtılmaları öğretim süreçlerini direkt olarak olumsuz yönde etkileyecektir

Amaçlarına uygun ve belirlenmiş hedeflere ulaşmayı sağlayan bir öğretim süreci için öğretmenlerin rolü tartışmasız ortadadır. Bilginin hızla değiştiği arttığı bir dünyada öğretmenlerin hem kendi uzmanlık alanları ile ilgili hem de genel kültür bilgi birikimlerini güncellemeleri yani kısaca kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir gerçektir. Alanı ile ilgili iyi yetişmiş geniş bir genel kültür bilgisine sahip öğretmenlerin, öğretme sürecinin öncelikle kendi öğrenmelerinden etkilendiği bilincine sahip olmaları ve sınıf içi etkinliklerde daha fazla inisiyatif almaları programın hedeflerine ulaşılması açısından önemli bir etkiye sahiptir. Özcan'ın (2011) da vurguladığı gibi öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinden başlayarak hizmet içi süreçlerinde, hayatın her evresinde öğrenmeye değer veren ve öğrenmeyi öğreten bireyler olmalıdır.

Öğrenmeyi öğrenen bir öğretmen sergilediği öğretim performansı ve süreçteki etkinliği ile dikkat çekmektedir. Özellikle sınıf içinde konu ve öğrenmeye uygun seçip uyguladığı strateji yöntem ve teknikler bazı zamanlarda programın kendisine önerdiklerinden farklılık gösterebilir. Kendi sınıfındaki öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmenlerin bazı durumlarda programın dışına çıkma inisiyatifi almaları ve bu inisiyatifi de öğrenme etkililiği sonucunda elde ettikleri kazanımları etkili öğretim etkinlikleri ile hayata geçirmeleri ile mümkün görünmektedir. Elbette ki etkili bir öğretim performansı sergilemek her şeyden önce sınıfa ve öğrencilere olumlu bir bakış açısına sahip olmakla başlar. Öğrencileri hakkında olumlu görüşlere sahip ya da iyimser diye nitelendirebileceğimiz öğretmenler bir durumun içine girdikleri zaman pozitif sonuçlar elde etmeyi ümit ederler. İyimser öğretmenler sınıfa iyimser inançlarla girdiklerinden, pozitif öğrenci çıktılarının ortaya çıkma ihtimali artmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına ilişkin iyimser bir tutuma sahip olmaları bazı pozitif inançların bir sonucudur. Bu inançlar, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yapılması, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde iş birliği içinde çalışmaları, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede öğretmenin kendi kapasitesine inanması ve öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapılabileceği şeklinde sıralanabilir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

Bandura (1997), insan davranışlarının belirlenmesi aşamasında ortaya koyduğu sosyal-bilişsel kuramı davranışlar, kişisel faktörler ve çevre olarak üç temel saça ayağına oturtmuştur. Bu kurama can veren bu üç temel birbiri ile etkileşim halinde olup birbirlerini etkileme ve birey davranışlarının belirleyicisi olma özelliğine sahiptirler. Öğretmenlerin sahip olduğu iyimserlik algısı yukarıda belirtilen ve sosyal bilişim kuramına şekil veren üç temel etkileşimlerinin bir yansımasıdır. Kişisel faktörler kendinin yeterli algılarında gösterirken öğrenciye, velilere güven ise güvenli bir çevreyi oluşturur ve akademik benlik duygusuna yaktıkları vurgu da başarıya götüren davranışları yaratır.

İyimser bir tutuma sahip olan öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlardan biri de öğrencilerini öğretim sürecine etkin olarak dahil etme istekleridir. Bu yaklaşım öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarının yanı sıra öğretmenlerin de yapıcı bir şekilde sürece dahil olmasını beraberinde getirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin önem kazandığı bu aşamada problem çözme yöntemi, beyin temelli öğrenme, kubaşık öğrenme, Gardner'ın zekâ kuramı ve oluşturmacı öğrenme yaklaşımı gibi çağa uygun öğrenme yaklaşımlarına yer verilmesi ve öğretmenlerinde öğrencilerin öğrenme serüvenlerine yapıcı olarak eşlik etmesi beklenmektedir ((Erdem, 2001; Yaşar, 1998; Brooks ve Brooks, 1999)

Hem geleneksel hem de çağdaş öğrenme yaklaşımlarına göre hazırlanan bir öğretim programında öğrenme yaşantılarının dizayn edilmesi ve uygulamaya konması bir başka deyişle programın hedeflerine ulaşması programa bağlılık ile anlam kazanmaktadır. Bu noktada öğretim programına bağlılığın ne anlama geldiğini bilmek önem arz etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde öğretim programına bağlılık kavramı tasarlanan program ile uygulamadaki programın mümkün olduğunca birbiri ile örtüşmesi ile açıklanmaktadır. (Mihalic, 2002, s. 2), "taslak program ile hayata geçirilen program ile arasındaki uyumluluğu belirlemenin bir yolu" (Furtak ve ark., 2008, s. 362)

ya da öğretmenlerin, programı hazırlayan program çalışma grubunun işaret ettiği şekilde programı işe vurması şeklinde açıklanmaktadır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008, s. 332).

Planlanmış program ile uygulamadaki program arasında her zaman bire bir uyum sağlanamayabileceği gerçeğinden yola çıkarak uygulama aşamasında daha önceden hesaba katılmayan bazı değişikliklerin olabileceği unutulmamalıdır. (Marsh ve Willis, 2007). Daha öncede belirtildiği üzere programın etkinliği ve verimliliği ile ilgili kaygılar “öğretim programına bağlılık” kavramı ile ilişkilidir. Öğretim programına bağlılık, program hazırlayıcılarının hazırladıkları program ile onu uygulayanların programların uyum içinde olması ile açıklanır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Bir başka deyişle programa bağlılık tüm programın uygulanmasına etki edebilecek kişiler tarafından programın hazırlandığı şekliyle uygulanmaya konmasıdır Böylesi bir bağlı kalış sadece hedeflenen ve gözlemlenen çıktı arasındaki farkı ortaya koymakla kalmayıp süreç kaymaklı aksaklıkları da göstermesi ve iyileştirilmesi açısından gerekli bilgileri sağlaması açısından da değer taşımaktadır. (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programlarına bağlılığın önemi aslında programların hazırlanması, özellikle uygulanması, değerlendirilmesi ve yeniden geliştirilmesi aşamasında yapılan tüm çalışmaların ve harcanan emeklerin boşa gitmemesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Programların uyhulanma aşamasının yakından izlenmesi beklendik yönde değişimlerin neden gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda gerçekçi bilgilerin sağlanması açısından önemlidir. Programa bağlılık aslında taslak programın başarısını veya başarısızlığına neden olan süreç kaynaklı değişkenlerin tespitini sağlamaya yardımcı olmaktadır. (Dusenbury ve ark., 2003).

Merkeziyetçi yapıya sahip ülkelerin eğitim sistemleri öğretmenlere öğretim programlarına bağlılık konusunda farklı alternatifler sunma konusunda pek te cömert davranmamaktadır. Bunun nedeni ise farklı ihtiyaçlara sahip yerleşim yerlerinin olması, tek bir kontrol merkezinden yürütülmeye çalışılan programların istenildiği şekliyle uygulanmadığı ve dolayısı ile belirlenmiş hedeflere ulaşamadığı olarak görülmektedir. Aslında santralize bir yönetim anlayışı ile ihtiyaçlara cevap vereceği düşünülen programların öğretmenlerin ve okul yapısının program üzerinde değişiklik yapma, süreçte or-

taya çıkan sorunların giderilmesinde inisiyatif alma, gerekli bazı düzenlenmelerin yapılmasına minimum düzeyde fırsat tanır (Karakaya, 2004). Bu duruma da karşılıklı uyarılama (mutual adaptaton) anlayışı adı verilmektedir.

Öte yandan öğretim sürecinde programa bağlılığın öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve özelliklerini olumsuz yönde etkilediğini savunan görüşler de mevcuttur. Özellikle 2000 li yılların başında önem kazanan uyarılama (adaptation) anlayışının bir sonucu olarak programdaki uygulamalar sırasında öğretmenlerin de sürece kendi inisiyatiflerini yansıtmaları ve sonucunda gerekli durumlar dahilinde sınıfı ile ilgili kararları almada programın dışına çıkmaları önerilmektedir.

Program geliştirme uzmanlarının her öğretim ortamının kendine özgü özelliklerini ön görmeleri çok zordur. Hem eğitim ortamının şartlarını hem de öğrencilerin özelliklerini en iyi bilen ve değerlendiren öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere sınıf içinde inisiyatif alma kendi yaratıcılıklarını işe koşma şansı tanınmalıdır Ayrıca sahip oldukları bu avantajlardan dolayı program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerden ilgili alanlarda yardım alınması da önem arz etmektedir. Bu bakış açısı öğretimde hem programa bağlılık hem de uyarılama kavramının bir arada düşünülebileceği görüşünü ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de öğretim programına bağlılık kavramına sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlar; Bümen, Çakar ve Yıldız, (2014); Dikbayır ve Bümen, (2016); Yaşaroğlu ve Manav, (2015) , Baş ve Şentürk, (2017); Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan Özpolat, (2017). Dinç ve Doğan, (2010); Gömleksiz ve Bulut, (2007) , Kurt ve Yıldırım, (2010); Meşin, (2008); Öztürk ve Demircioğlu (2002) dur. Belirtilen bu çalışmalar öğretim programlarına bağlılık açısından daha çok programların değerlendirildiği çalışmalardır.. Dolayısıyla Türkiye’de öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan ele alan sınırlı sayıda çalışmanın olması ve bu çalışmaların da öğretmen failliği kavramı ile ilişkilendirildiği bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Diğer taraftan birbiri ile sürtüşmeli görünen bu iki kavramın öğretim programlarının hazırlanması aşamasında yapılacak bazı değişikliklerle sınıf içinde eş zamanlı olarak hayata geçirilebileceği ve ortaya konan somut önerilerle bu alandaki eksiklerin giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sözü edilen bu aşamada öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasından başlanarak uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasına kadar bir dizi



değişikliğin yapılma ihtiyacının altı çizilmiştir Çalışmanın sonuçlarının alandaki bu eksiliğin giderilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu da çalışmanın önemini ortaya koymasından dolayı manidardır.

Bu anlamda çalışmanın problem durumu şu şekilde ortaya konmuştur:

“Öğretmenlerin öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılıkları ile ilgili tutumları ne düzeydedir?”

Problem durumuna yönelik belirlenen alt problemler ise aşağıda sıralandığı biçimdedir:

1. Öğretmenlerin öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlara yönelik betimsel istatistikler nedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen failliği noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili tutumlar arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmada problem durumuna göre ele alınan alt problemlerin araştırılması yoluyla ulaşılan bulgular öğretmen failliği ve öğretmenlerin programa bağlılıkları çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu yönde öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

## **Yöntem**

Yöntem bölümü ile çalışmanın modeli, çalışmaya yönelik evren ve örneklem durumu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasına ilişkin süreç ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

## ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalar için nesnel ve bağımsız bir biçimde gözlem – ölçüm ve analiz nicel araştırma yöntemleri ile yapılabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nicel araştırma yöntemleri tarama ve deneme olarak iki ana modele ayrılır. Tarama modelleri mevcut durumu olduğu gibi gösterir (Şimşek, 2012) ve durumu var olduğu şekliyle betimler (Karasar, 2012). Bu

çalışmada genel tarama modeli kullanılmış ve bu yolla durum saptaması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

### *Eoren ve Örneklem*

Bilimsel araştırmalar evrenin bütünü ile ya da evreni temsil edecek biçimde bir örneklem oluşturularak yürütülmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada araştırma evrenini oluşturan Yunus emre İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı orta öğretim kurumlarında 2019 – 2020 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapan 950 öğretmenden Şahin'in (2012) belirttiği gibi %95 güven düzeyi ve %5 hata payına göre 285 öğretmene görev yaptıkları okul ve okullardaki cinsiyet durumu baz alınarak önce tabakalı ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla Tablo 1'de gösterildiği biçimde ulaşılmıştır.

**Tablo 1. Okul Türü, Görev Yapılan Okul ve Cinsiyet Bazında Evren ve Örneklem Durumu**

Okul Türü	Görev Yapılan Okul	Evren (N)	Kadın (N)	Erkek (N)	Örneklem (n)	Kadın (n)	Erkek (n)
Akademik Liseler	Dündar Çiloğlu Anadolu Lisesi	48	24	24	14	7	7
	Fatih Anadolu Lisesi	35	12	23	11	4	7
	Halit Görgülü Anadolu Lisesi	36	17	19	11	5	6
	Manisa Cumhuriyet Anadolu Lisesi	40	20	20	12	6	6
	Manisa Fen Lisesi	33	10	23	10	3	7
	Manisa Hasan Türek Anadolu Lisesi	49	25	24	15	8	7
	Manisa Sosyal Bilimler Lisesi	33	19	14	10	6	4
	Manisa TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi	15	8	7	5	3	2
	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	53	26	27	16	8	8
	Muradiye Anadolu Lisesi	24	13	11	7	4	3
Meslek Liseleri	Çukurova Kimya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	39	21	18	12	6	6
	Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	48	18	30	14	5	9
	İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60	40	20	18	12	6
	Manisa Güzel Sanatlar Lisesi	43	20	23	13	6	7
	Manisa Spor Lisesi	24	10	14	7	3	4
	Manisa Ticaret Borsası Anadolu Lisesi	42	22	20	13	7	6
	Manisa TOKİ Çok Programlı Anadolu Lisesi	40	23	17	12	7	5
	Merkez Efendi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	33	19	14	10	6	4
	Nihal Akçura Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	34	15	19	10	4	6
	Osmanlı Çok Programlı Anadolu Lisesi	23	9	14	7	3	4
	Polinas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	62	25	37	18	7	11
	Şehit Fatih Kalu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	23	8	15	7	2	5
	Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	12	18	9	4	5
	Yunusemre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	83	36	47	24	10	14
	<b>Toplam</b>		<b>950</b>	<b>452</b>	<b>498</b>	<b>285</b>	<b>136</b>

### *Veri Toplama Araçları*

Bilimsel Veriler; Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen, Bellibaş ve Gümüş (2019) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Öğretmen Failliği Ölçeğinin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı veri toplama aracı kullanılarak ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. İlgili ölçekler 5'li Likert tipinde hazırlanmış veri toplama araçları olup, Öğretmen Failliği Ölçeğinin Cronbach Alpha biçimindeki güvenilirlik kat sayısı .760 ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Cronbach Alpha biçimindeki güvenilirlik kat sayısı .896 şeklindedir. Öğretmen Failliği Ölçeği orijinal halinin toplam varyansın %83'ünü, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin toplam varyansın %35'ini açıkladığı ilgili araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Araştırmacıların kendi alanları kapsamında konuya ilgi duymaları üzerine çalışma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi bünyesinde BAP projesi olarak başlatılmıştır. Çalışma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik veri toplama araçlarının seçimi yapılmış, ilgili ölçme araçlarına bağımsız değişken olarak belirlenen cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem bilgileri eklenerek uygulama formu oluşturulmuş ve ardından uygulama yapmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Hazırlanan formlar aracılığı ile veriler katılımcıların kendi rıza ve gönüllülükleri esas alınarak toplanmıştır. Toplamda 315 öğretmene ulaşılmış, toplanan verilerin 30 tanesi geçersiz olduğu için değerlendirme dışı tutulmuş, geriye kalan 285 veri değerlendirmeye alınmıştır. Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katıldığı bu çalışmada veriler, önce tabakalı ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla toplanmış ve verilerin analizine başlanmıştır.

Anlamlılık düzeyi ( $p=.05$ ) alınmış ve önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakmak üzere analizlerin yapılmasına başlanmıştır. Hem öğretmen failliğine yönelik hem de öğretim programına ait veri setlerinin tamamında ve alt boyutlarda Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir. Verilerin betimsel istatistikleri analiz edilirken minimum, maksimum, aritmetik orta-

lama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi sonucu nonparametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiş ve cinsiyet, branş ve okul türü bazında anlamlı fark olup olmadığı "Mann Whitney U Analizi" ile, kıdem bazında anlamlı fark olup olmadığı "Kruskal Wallis Analizi" ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında öğretim programına bağlılık ölçeği ile toplanan verilerin kıdem bazında anlamlı fark olduğu görülmüş ve farkın yönü "Dunn Analizi" ile çözümlenmiştir. Son alt problem olan öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi çözümlmek üzere Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın tartışma, sonuç ve öneri bölümünde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde belirlenmiş olan alt problemler kapsamında elde edilmiş olan bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### *Birinci Alt Probleme Ait Bulgular*

"Öğretmenlerin öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlara yönelik betimsel istatistikler nedir?" biçimindeki birinci alt problem kapsamında öğretmen failliğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterildiği şekildedir:

**Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Noktasında Sergiledikleri Tutumlara Yönelik Betimsel İstatistikler**

Ölçülen Tutum	n	Min.	Max	$\bar{x}$	ss
Öğretmen Failliği (öğrenme etkililiği)	285	7.00	30.00	24.59	4.56
Öğretmen Failliği (öğretme etkililiği)	285	7.00	35.00	29.71	4.96
Öğretmen Failliği (iyimserlik)	285	6.00	25.00	19.65	3.95
Öğretmen Failliği (yapıcı katılım)	285	6.00	30.00	25.76	4.25
Öğretmen Failliği (bütünü)	285	32.00	120.00	99.73	15.74
Öğretim programına bağlılık (bütünü)	285	22.00	100.00	84.26	14.38

Öğretmenlerin öğretmen failliği konusunda öğrenme etkililiğine yönelik aritmetik ortalama puanları 24.59 (sık sık), öğretme etkililiğine yönelik aritmetik ortalama puanları 29.71 (her zaman), iyimserliğe yönelik aritmetik or-

talama puanları 19.65 (sık sık), yapıcı katılıma yönelik aritmetik ortalama puanları 25.76 (her zaman) şeklindedir. Öğretmen failliği ile ilgili tutumları bütün olarak değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 99.73 (her zaman) olduğu görülmüştür.

Öğrenme etkililiği boyutunda “Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim” biçimindeki maddenin 3.94 (bazen) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Yeterince sıkı çalışsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim” biçimindeki maddenin 4.36 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretme etkililiği boyutunda “Bir öğrencim genelde aldığı nottan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır” biçimindeki maddenin 4.05 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim” biçimindeki maddenin 4.33 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

İyimserlik boyutunda “Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim” biçimindeki maddenin 3.65 (bazen) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım” biçimindeki maddenin 4.28 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapıcı katılım boyutunda “Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım” biçimindeki maddenin 4.21 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım” biçimindeki maddenin 4.44 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin tek boyuttan oluşan öğretim programına bağlılık ölçeğinde 84.26 (her zaman) aritmetik ortalama puanı aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında “Öğrenme - öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem” biçimindeki maddenin 3.60 (bazen) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kal-

dığı, “Öğrencilere verdiğim – vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim” biçimindeki maddenin 4.63 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

### İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmenlerin öğretmen failliği noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindeki ikinci alt problem kapsamında elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’de gösterildiği şekildedir:

**Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetine, Branşına ve Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretmen Failliği Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi**

Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	136	143.59	19528.00	10052.00	.908
Erkek	149	142.46	21227.00		
Kültür Dersi	243	145.57	35372.50	4479.50	.206
Meslek Dersi	42	128.15	5382.50		
Akademik Lise	111	138.03	15321.00	9105.00	.416
Meslek Lisesi	174	146.17	25434.00		

Tablo 3’e göre öğretmenlerin öğretmen failliğine yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar cinsiyet ( $p=.908$ ), branş ( $p=.206$ ) ve görev yapılan okul ( $p=.416$ ) değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen failliğinin alt boyutları olan öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik, yapıcı katılımcılık puanlarında da cinsiyet, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretmen Failliği Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi**

Kıdem (yıl)	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	sd	p
0-10	68	133.71	4.439	2	.109
11-20	127	137.36			
21 ve üzeri	90	157.98			

Tablo 4’e göre öğretmenlerin öğretmen failliğine yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ( $X^2=4.439$ ,  $sd=2$ ,  $p=.109$ ). Öğretmen failliğinin alt boyutları olan öğrenme etkililiği ( $X^2=3.404$ ,  $sd=2$ ,  $p=.182$ ), öğretme etkililiği ( $X^2=2.685$ ,

$sd=2$ ,  $p=.261$ ), iyimserlik ( $X^2=1.570$ ,  $sd=2$ ,  $p=.456$ ), yapıcı katılımcılık ( $X^2=2.653$ ,  $sd=2$ ,  $p=.265$ ) puanlarında da kıdem değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindeki üçüncü alt problem kapsamında elde edilen bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterildiği şekildedir:

**Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetine, Branşına ve Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretim Programına Bağlılık Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığın Gösteren Mann Whitney U Analizi**

Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	136	150.36	20448.50	9131.50	.150
Erkek	149	136.29	20306.50		
Kültür Dersi	243	145.50	35357.00	4495.00	.217
Meslek Dersi	42	128.52	5398.00		
Akademik Lise	111	146.42	16252.50	9277.50	.576
Meslek Lisesi	174	140.82	24502.50		

Tablo 5’e göre öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarına yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar cinsiyet ( $p=.150$ ), branş ( $p=.217$ ) ve görev yapılan okul ( $p=.576$ ) değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretim programına bağlılık ölçeği tek boyutlu bir ölçektir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programına Bağlılık Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığın Gösteren Kruskal Wallis Analizi**

Kıdem (yıl)	n	Sıra Ortalaması	$X^2$	sd	p
0-10	68	120.57	9.304	2	.010
11-20	127	142.33			
21 ve üzeri	90	160.89			

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarına yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ( $X^2=9.304$ ,  $sd=2$ ,  $p=.010$ ). Kıdem yıllarına göre oluşturulan hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılan Dunn analizi

uygulanmış ve farkın olduğu gruplar ( $p<.05$ ) Tablo 7 aracılığı ile gösterilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına Göre Farkın Olduğu Grupların Çoklu Karşılaştırıldığı Dunn Analizi**

Kıdem	P
1-10 yıl – 11-20 yıl	.079
1-10 yıl – 21 yıl ve üzeri	.002
11-20 yıl – 21 yıl ve üzeri	.102

Tablo 7'ye uygulanan Dunn Analizi neticesinde 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle öğretim programına bağlılık tutumları bakımından karşılaştırıldığında aldıkları madde ortalamaları ( $p=.002$ ) diğer kıdem gruplarının karşılaştırmasına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlar  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

#### **Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular**

“Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili tutumlar arasında bir ilişki var mıdır?” biçimindeki dördüncü alt problem kapsamında elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterildiği şekildedir:

**Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Tutum Düzeyi ve Öğretim Programına Bağlılık Tutum Düzeyi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi**

Değişken	n	$r_s$	p
Öğretmen Failliği (öğrenme etkililiği) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.411	.000
Öğretmen Failliği (öğretme etkililiği) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.436	.000
Öğretmen Failliği (iyimserlik) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.248	.000
Öğretmen Failliği (yapıcı katılım) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.465	.000
Öğretmen Failliği (bütünü) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.442	.000

Tablo 8’e göre öğretmenlerin öğretmen failliği tutum düzeyleri ile öğretim programına bağlılık tutum düzeyleri toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r_s=.44$ ,  $p=.00$ ). Ayrıca verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular göstermektedir ki; öğretmen failliğinin birer alt boyutu olan öğrenme etkililiği ( $r_s=.41$ ,  $p=.00$ ), öğretme etkililiği ( $r_s=.43$ ,  $p=.00$ ), iyimserlik



( $r_s=.24$ ,  $p=.00$ ) ve yapıcı katılım ( $r_s=.46$ ,  $p=.00$ ) alt boyutlarının öğretim programına bağlılık ile ilişkilidir. Öğretmen failliğinin iyimserlik alt boyutu öğretim programına bağlılıkla en düşük düzeyde, öğretmen failliğinin yapıcı katılım boyutu ise öğretim programına bağlılık ile en yüksek düzeyde ilişkilidir.

## Tartışma ve Sonuç

Burada çalışmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlar genel anlamda ele alınıp ilgili literatürle birlikte tartışılmış ve gerekli öneriler oluşturulmuştur.

Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin, öğretmen failliği kavramı konusunda sergiledikleri davranışlar arasında öğretme etikliği ve yapıcı katılım davranışı diğer davranışlara göre bir adım daha öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç öğretmen failliğinin daha çok öğretmenlerin öğretme performansları ile hayata geçtiği şeklinde yorumlanabilir. Mesleki gelişimine önem veren ve edindiği yeterlilikler sonucu öğretme sürecinde inisiyatif olabilen öğretmenler öğretim hizmetinin daha kaliteli gerçekleşmesi aşamasında bu yeterliliklerini daha fazla sergilemektedirler.

Çalışma bulgularında dikkat çekici sonuçlardan biri öğretmen failliği puan ortalamaları yüksek olan yani öğretmen failliği konusunda hassas davranan öğretmenlerin aynı hassasiyeti öğretim programına bağlılık konusunda da göstermeleridir. Bu durum merkezîyetçi eğitim sistemlerinde öğretmenlere dayatılan programa sadık kal anlayışının bir sonucu öğretmenlerin programa bağlılık puanlarının yüksek çıkması ve aynı zamanda programa bağlı kalarak içerik ve örneklerin zenginleştirilmesi yoluyla faillik kavramının sürece dahil edilmesi olarak yorumlanabilir. Bazı öğretmenler öğretim programına bağlı kalmak koşulu ile bazen programın önerdiği etkinliklerin dışına çıkıp kendine has bazı uygulamaları hayata geçirebilmektedir. (Songer ve Gotwals,2005) de belirttiği üzere öğretmenler kendilerine verilen öğretim programını farklı şekillerde sahneye çıkarabilir ve kendilerine göre anlamlı buldukları minör değişiklikleri sınıf içinde uygulayabilirler

Diğer taraftan sınıftaki öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetenek ihtiyaca yönelik program dışı etkinlikler yapma inisiyatifini göze alan öğretmenlerin öğretmen failliği ölçeğindeki puanlarının yüksek olması beklenen bir durum iken aynı zamanda öğretim programına bağlılık ölçeğindeki puanlarının da o denli yüksek olması da şaşırtıcı bir durumdur. Çünkü öğretmen failliği ölçeği puanları yüksek olan öğretmenlerin Posner'ın (Strike and

Posner. 1976) tanımladığı geçersiz ya da ihmal edilen program türünü hayata geçirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin, zamanın ya da öğretmenlerin programın içeriğine dair sahip oldukları epistemolojik inançlar bazı konuların atlanmasına ya da belirli bazı konulara programın önerdiği zamandan çok daha fazla zaman ayrılıp işlenmesine yol açabilmektedir. Bu durum da öğretmenlerin kendilerine sunulan öğretim programının dışına çıktıkları ya da programı kendi özüksedikleri şekliyle uygulamaya koydukları söylenebilir. Şüphesiz böylesi bir durum da öğretim programına bağlılık ölçeğinde ulaşılan puan ortalamalarının nispeten orta düzeyde olmasını gerektirebilir.

Bümen, Yıldız ve Çakar (2014)' in da belirttiği üzere öğretim programlarının hazırlanması aşamasında kabul gören değişikliklerin tüm öğretmenlerin koşulsuzca kabul etmelerini ve eksiksiz bir şekilde sınıflarında uygulamaya koymalarını beklemek gerçekçi değildir. Bu noktada karar verilmesi gereken husus uygulamanın bağlılığı ya da sadakati (fidelity of implementation) olarak tanımlanan kavrama uygulama aşamasında ne ölçüde uyulduğu ile ilgilidir. Posner'ın tasniflemesini yaptığı program türlerinden biri olan uygulamadaki program tam olarak belirtilen bu duruma karşılık gelmektedir. Öğretmenin elinde hayat bulan ve onun uygulama biçini ile sınıf içinde uygulanan program bizi beraberinde öğretmen failliği kavramına götürmektedir.

Çalışmada cinsiyet ve öğretim programına bağlılık açısından herhangi bir farkın bulunmaması beklenen bir durumken kıdem açısından anlamlı bir farkın çıkması ve bu farkın da kıdemi düşük yani genç nesil öğretmenlerden yana pozitif bir eğilim göstermesinin altı çizilmelidir. Görevde diğerlerine göre görece olarak yeni (1-10 yıl) sayılan genç öğretmenlerin programa uyum ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı biçimde yüksek olması öğretmen failliği kavramının zaman içinde kazanılan bir tecrübe ile hayata geçirilebildiği şekliyle yorumlanabilir. Meslekte 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde daha fazla inisiyatif aldıkları sonucuna ulaşılrken, cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerinin anlamlı bir fark göstermemesi de mesleki tecrübenin öğretmenlerin kendi kararlarını alma konusunda önemli olduğu sonucunu göstermektedir. (Turnispeed ve Murkison, 2000).’e göre kıdem direkt olarak kişinin iş verenine karşı hissettiği olumlu duygulara bağlıdır ve bu duygular çalışılma kuruma bağlılık ve süreç içinde de belirli bir seviyede karar alma mekanizmalarına katılım veya inisiyatif alınmasında bir artışa neden olabileceği yönünde iken Podsakoff, Mac Kenzie, Paine ve Bachrach

(1996) nin çalışması ise kıdemli sorumluluk alma üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir.

Her ne kadar çalışma kapsamında ele alınan iki kavramın (öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık) birbiri ile sürütülmeli olduğu düşünülse de daha esnek bir yapı içinde ele alındığında sınıf ortamında hayata geçirilebileceği düşünülebilir. Bunun yolunun ise öğretim programlarını hazırlayan merkezi otoritenin sahip olduğu yetkiyi bölge veya il bazında aynı işi yapabilecek birimlerle paylaşmasından geçmektedir. Desantralize bir yönetim anlayışı içinde program hazırlama süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilmesi, öğrencileri daha yakından tanımaları nedeniyle programın uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda daha gerçekçi bilgiler sunabilecekleri unutulmamalıdır. Bu sayede öğretmen failliği kavramı uygulama aşamasında değil öğretim programlarının tasarlanma aşamasında hayata geçecektir.

## Öneriler

Çalışma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir

1. Öğretim programının tasarlanması uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında öğretmenler sürece daha aktif biçimde entegre edilmelidir. Bu durum öğretmen failliğinin geliştirilmesinde olumlu sonuçlar doğurabilir.
2. Öğretim programlarının hazırlanması merkezi bir yapıdan daha mikro birimlere kaydırılıp bu birimlerde öğretmenler sürece dahil edilmelidir.
3. Öğretim programların başarısının değerlendirilmesi hedefe dayalı modelle yapıldığından dolayı merkezi otorite hazırladıkları programın dışına çıkılmamasını istemektedir. Ancak programların değerlendirilmesi öğretmenlerin de birer uzman olarak değerlendirme sürecine katılmasına olanak sağlayan farklı değerlendirme modelleri ile yapılırsa (Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli veya Stake'in İhtiyaca Cevap Verici program Modeli) öğretmenlerin sınıf içinde inisiyatif almalarının önü açılacaktır. Bu durum da hem öğretmen failliğinin gelişmesine katkı sağlayacak hem de öğretmenlerin programa sıkı bir bağlılık içinde olmalarından dolayı tabiri caizse hissettikleri işlevsizlik hissini daha aza indirecek ve mesleki yeterliliklerini daha fazla kullanma imkanı yakalayacaklardır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Relationship between the Teacher Agency and  
the Teachers' Commitment to the Curriculum:  
Yunusemre District Sample**

Metin Aşçı – Remzi Yıldırım  
*Manisa Celal Bayar University*

The concept of teacher agency is expressed as "agency" in English literature. This concept has been translated into Turkish as "agency" by many social scientists (Eryılmaz, 2015; Karahan and Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Although certain authors associate the concept of agency with characteristics such as individuality, motivation, desire, desire, purposefulness, choice, initiative, freedom and creativity, there is no generally accepted definition of the concept.

The application of a designed curriculum in the education process is also important. By paying attention to the difference between the planned program and the program in practice, it should be taken into account that the program may be affected by some variables that could not be predicted before (Marsh and Willis, 2007). As stated before, the applicability of the program is related to the concept of "commitment to the curriculum". Adherence to the curriculum explains the degree to which teachers implement the program as intended by its developers (Pence, Justice, and Wiggins, 2008). In other words, adherence to the curriculum can be defined as "the implementation of the designed program by teachers / stakeholders faithfully."

The aim of this study is to reveal the relationship between the concept of teacher agency used in terms of teachers' effectiveness on the curriculum and teachers' commitment to the curriculum.

In the study; The situation was determined by using the general scanning model, one of the quantitative research methods. In this context, out of 900 teachers working in the secondary education institutions of Manisa Province Yunusemre District, which constitutes the research universe, 300 teachers are reached through stratified and then simple probabilistic sampling on the basis of school type and school they work in. The data were collected through

data collection named "Teacher Agency Scale" and "Curriculum Commitment Scale". While analyzing the descriptive statistics of the obtained data, minimum, maximum, arithmetic mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviation (ss) values were used. Since the data did not show normal distribution, Mann Whitney U Analysis and Kruskal Wallis Analysis were applied. In addition, Dunn's Analysis, in which Groups Differing Groups with Differences According to their Adherence to the Curriculum of Teachers, were compared, and Spearman Rank Difference Correlation Analysis, which shows the Relationship between Teachers 'Attitude Level of Teachers' Attitude Level and Attitude Level of curriculum was also applied.

In the light of the findings of the study, the results obtained were discussed in general terms, and the relevant literature was attached and necessary recommendations were made. It was concluded that among the behaviors exhibited by the teachers within the scope of the study regarding the concept of teacher agency, teaching ethics and constructive participation behavior stand out one step ahead of other behaviors. On the other hand, it is surprising that teachers who take the initiative of doing extra-curricular activities based on the needs and interests of their students in their classes have high scores on the teacher agency scale, while at the same time, their scores on the scale of commitment to the curriculum are so high. Because it can be said that teachers with high teacher agency scale scores have implemented the invalid or neglected program type defined by Posner (Strike and Posner. 1976). The epistemological beliefs of students, time or teachers about the content of the curriculum may cause some subjects to be skipped or to devote more time to certain subjects than the program suggested, The epistemological beliefs of students, time or teachers about the content of the curriculum may cause some subjects to be skipped or to spend more time on certain subjects than the program suggests. In this case, it can be said that the teachers went out of the curriculum offered to them or they put the program into practice as they internalized it. Undoubtedly, such a situation may require that the mean scores achieved on the curriculum titling scale should be relatively medium.

While it is expected that there is no difference in terms of gender and adherence to the curriculum in the study, it should be underlined that there is a significant difference in terms of seniority and this difference shows a positive tendency in favor of young generation teachers, The fact that the scores of

young teachers, who are regarded as relatively new (1-10 years), obtained from the program adaptation scale, can be interpreted as the concept of teacher agency can be realized with an experience gained over time. It is concluded that teachers who have worked in the profession for 21 years or more take more initiatives in the classroom, and the fact that gender, school type and branch variables do not show a significant difference shows that professional experience is important for teachers to make their own decisions. According to Turnispeed & Murkison, 2000, seniority is directly dependent on the positive feelings one feels towards the employer, and these feelings may lead to an increase in commitment to the institution and the participation in decision-making mechanisms or taking initiative at a certain level in the process, while Podsakoff said. The study of Mac Kenzie, Paine, and Bachrach (1996) shows that seniority does not make a significant difference in taking responsibility.

Although it is thought that the two concepts (teacher agency and adherence to the curriculum) discussed within the scope of the study are in conflict with each other, it can be thought that they can be implemented in the classroom environment when considered in a more flexible structure. The way to do this is to share the authority of the central authority that prepares the curriculum with the units that can do the same work on a regional or provincial basis, It should not be forgotten that the inclusion of teachers in the curriculum preparation processes within a decentralized management approach can provide more realistic information on the applicability and effectiveness of the program, as they get to know the students more closely. In this way, the concept of teacher agency will begin to be implemented not in the implementation phase, but in the design phase of curricula.

### Kaynakça / References

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. 14.02.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/632856> adresinden erişilmiştir.
- Biesta, G. ve Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149

- Biesta, G., Priestley, M., ve Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Doi: 10.1080/00220272.2016.1205143
- Brooks G. ve Books M.G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 18-24.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Emirbayer, M., ve Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-102
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Hacettepe Üniversitesi SBE Ankara.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J., ve Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389. doi:10.1080/08957340802347852
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., ve Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitim program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler*. Ankara: Asil Yayıncılık
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi. 79
- Liu, S., Hallinger, P., ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023> (Erişim: 04.04.2019)
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- Mihalic, S. (2002, April). *The importance of implementation fidelity*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence. <http://incredibleyears.com> [www.incredibleyears.com/Library/items/fidelity-importance.pdf](http://www.incredibleyears.com/Library/items/fidelity-importance.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: TED
- Podsakoff, P.M., Mac Kenzie Bommer, S.B. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*. 22, 259-298,
- Pence, K., Justice, L., ve Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341. doi: 10.1044/0161- 1461(2008/031)
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., ve Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. Doi: 10.1111/j.1467- 873X.2012.00588.x
- Songer, N. B., ve Gotwals, A. W. (2005, April). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) içinde (109 – 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strike, K. ve Posner, J. G. (1976) *Epistemological perspectives on conceptions of curriculum organization and learning* <https://doi.org/10.3102/0091732X004001106> Adresinden 22.09.2020 tarihinde alınmıştır.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (80 – 107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turnispeed, D., ve Murkison, G. (1996). Organizational citizenship behavior an examination of the influence the workplace. *Leadership & Organizational Development Journal*. 17(2).
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247 – 258. 13.02.2019 tarihinde <https://toad.halileksi.net/olcek/ogretim-programina-bagliilik-olcegi> adresinden erişilmiştir.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aşçı, M ve Yıldırım, R (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. DOI: 10.26466/opus.806477