



ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ*


Gülten SAKALLIOĞLU Fatma ÖZÜDOĞRU*****

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bağlılıklarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları kademe, branş, mezun olunan fakülte türü, hizmetiçi eğitim durumu ve lisansüstü eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Manisa'nın Salihli ilçesinde farklı kademelerde görev yapmakta olan ve tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) ve çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin; uyma, süre ve program farklılıkları alt boyutlarında orta düzeyde; uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve

* Bu araştırma birinci yazar tarafından, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 07.10.2021 tarih ve E-89784354-050.99-42558 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

**  MEB Öğretmen, gultensakallioglu01@gmail.com, Türkiye

***  Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, fatma.ozudogru@usak.edu.tr, Uşak/Türkiye

okul iklimi alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. MANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe ve hizmetiçi eğitim alma durumlarının öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak programa bağlılık konusunda öğretmenlere yönelik nitelikli ve daha sık hizmetiçi eğitim düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretim programı, Öğretim programına bağlılık

ANALYSIS OF THE CURRICULUM FIDELITY LEVELS OF TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to determine curriculum fidelity levels of teachers and examine their curriculum fidelity according to some variables such as gender, age, teaching experience, level of school, field, the faculty they graduated from, in-service training and getting postgraduate degree. The survey research model was utilized in the research. The sample of the study consists of 500 teachers chosen according to stratified sampling and working at different levels of school in Saliqli district of Manisa in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Data were collected through the Curriculum Fidelity Scale. Descriptive statistics (mean, standard deviation) and MANOVA were used in the analysis of the data. According to the research results, the curriculum fidelity levels of teachers are at a medium level in sub-dimensions of adherence, duration and program differentiation while they have a high level of curriculum fidelity in the sub-dimensions of quality of program delivery, participant responsiveness, teacher training and school climate. According to MANOVA results it was found that there were no significant differences in teachers' curriculum fidelity levels according to gender, the faculty they graduated from and having postgraduate degree. However, it was found that age, teaching experience, level of school in which they worked, field and getting in-service training variables had significant differences in teachers' curriculum fidelity levels in some sub-dimensions of the scale. Based upon the results of the study, it can be suggested that more quality and frequent in-service training activities should be provided for teachers.

Keywords: Teacher, Curriculum, Curriculum fidelity

1. GİRİŐ

Daha önceleri sadece konu ve içerikten ibaret olan “program geliştirme” alanının, prensipleri olan bir alana dönüŐmesiyle program anlayıŐı basit bir Şekilde konu ve bu konulara verilen süreleri göstermenin ötesinde, programı tasarlamaya dönüŐmüŐ ve hazırlanan Ğretim programlarının güncel geliŐmeleri yansıtması amaçlanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Yeni bir programın tasarlanması kadar bu yeni programın sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından ne Şekilde uygulandığı, karŐılaŐılan problemlerin neler olduğu ve tüm bunların program üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu da önemli görülmektedir. Basit tanımıyla okullarda öğretilen dersler, kapsamlı tanımıyla da bireylerin toplumda yer almaları için gerekli tüm deneyimler olarak tanımlanan Ğretim programı, eğitimciler, öğrenciler ve toplum üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Çünkü Ğretim programları deĐiŐimlere uyum sağlayabilmek için sürekli olarak yeniliklere göre düzenlenmekte ve güncel tutulmaktadır (MEB, 2018).

Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından farklı program türü sınıflamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflamalar incelendiğinde bazı ortak ve farklı program türleri içerdiği görülmektedir. Örneğin, Glatthorn, Boschee ve Whitehead (2009) nerilen program, yazılı program, desteklenen program, öğretilen program, test edilen program, öğrenilen program ve örtük program olmak üzere yedi farklı program türünden bahsetmişlerdir. Posner (2004) ise resmi program, uygulamadaki program, örtük program, ihmal (göz ardı) edilen program ve ekstra program olmak üzere beş farklı program türünün olduğunu belirtmiştir. Resmi program, uzmanların öğretilmesinin gerekli gördükleri ve öğretmenlerin öğretilbilir olarak düŐündükleri arasında bir arabaluculuk yapmakta ve geniŐ bölgeler için programların standardize

edilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Uygulamadaki program ise öğretmenlerin yazılı programdan farklı olarak, öğrenciler için en iyisinin ne olduğuna kendi başlarına karar vererek, materyal ya da etkinliklerini kendilerine göre düzenleyerek kendi sınıflarında ortaya çıkardıkları programdır (Glatthorn vd., 2009). Orhan ve Acar (2018) göz ardı edilen program türü ile ilgili ulusal alanyazında bir boşluk olduğunu belirtmişler ve göz ardı edilen programın üç türünden (karar vericiler tarafından göz ardı edilen, müdür veya öğretmenler tarafından göz ardı edilen ve öğrenciler tarafından göz ardı edilen) bahsetmişlerdir. Araştırmacılar göz ardı edilen programın daha ayrıntılı çalışılmasının eğitimin planlanmasına içerik, materyal ya da hedef seçimi vb. açılardan fayda sağlayacağını vurgulamışlardır. Bu bağlamda göz ardı edilen program ve öğretilen program türlerinin her ikisinin de öğretmenlerin programa bağlılıkları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretim programlarının eğitim ortamlarında uygulanış biçimlerinin incelenmesi ve programların aksayan yönlerinin tespiti “programa bağlılık” kavramını gündeme getirmektedir. Programa bağlılık, sürekli olarak değişikliklere uğrayan öğretim programlarının sadece kâğıt üzerinde yazan bir program olmaması için tasarlanan programların tasarlandığı şekline uygun olarak uygulayıcılar tarafından hayata geçirilmesi olarak açıklanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Programa bağlılık kavramını sorgusuz sualsiz bir bağlılıktan ziyade toplum kültürü ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması yoluyla çerçeve program üzerinde anlamlı uyarlamalar yapılması olarak ele alan Gelmez Burakgazi (2019), bağlılığın uygulanan programların değerlendirilmesi, programlardaki değişiklik ya da yenileme çalışmalarının uygulamadaki durumunun saptanması, etkililiklerine karar verilmesi ve sonuç olarak eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli rol oynadığını belirtmiştir. Öğretim programına bağlı kalınıp kalınmadığını anlamak bağlılığı ölçmeyi gerektirmektedir. Alanyazına bakıldığında programa bağlılığın ölçülmesinde genel olarak beş boyuttan

bahsedilmektedir (Burul, 2018; Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Bunlar: uyma (programı meydana getiren öğelerin programda istendiği şekilde yerine getirilip getirilmediği), doz/süre (program uygulamalarının ne kadar sürede, hangi sıklıkla ve kaç kez uygulandığı), uygulamanın kalitesi (doğrudan içerikle ilgili olmayıp uygulayıcıların uygulama tercihleri gibi özellikler), katılımcıların tepkileri (katılımcıların programdaki etkinliklere ne derece ilgi duyup katıldığı) ve program farklılıklarıdır (yeni programın kendine has özellikleri). Burul (2018), mevcut araştırmada da veri toplama aracı olarak kullanılmış olan öğretim programına bağlılık ölçeğini geliştirme aşamasında öncelikle alanyazında adı geçen ölçeklerin (Lynch, 2007; Vartuli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) incelendiğini, bu ölçeklerin genellikle bu beş boyutu içerdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin programların uygulanmasına yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimleri ya da görevleri sırasında aldıkları hizmetiçi eğitimleri kapsayan “öğretmen eğitimi” ve okullarda yapılan program uygulamaları ile ilgili etkinlikleri ya da öğretmenler arasında programa yönelik tecrübelerin paylaşımı gibi durumları içeren “okul iklimi” boyutlarının da bağlılık kavramı ile ilişkili olduğunu ve bu sebeple bu iki boyutun ölçeğe dahil edildiğini belirtmiştir. Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi (2021) araştırmalarında bir programın sonuçları üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek için öncelikle programa bağlılığın ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Programa bağlılığın ölçülmesi bağlılığı etkileyen etkenler hakkında da sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bağlılığa etki eden etkenler olarak: Müdahalenin /uygulamanın karmaşıklığı, kolaylaştırıcı stratejiler, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri (Burul, 2018; Carrol vd., 2007; Hasson, 2010), öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve kurumsal özellikler (Dusenbury vd., 2003) gösterilmiştir. Bunun yanı sıra Bümen vd. (2014) öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin Türkiye’nin sosyal-kültürel-ekonomik-

bölgesel özelliklerini, merkezi eğitim sistemini, merkezi sınavları ve bölgelere göre farklılık gösteren öğrenci özellikleri olduğunu savunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretim programına bağlılık konusu hakkında hem yurt içinde (Arslan-Çelik, 2020; Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; ; Bay, Döş, Kahramanoğlu ve Özpolat, 2017; Burul, 2018; Bümen vd., 2014; Can, 2020; Dikbayır ve Bümen, 2016; Ç. Gürbüz, 2020; Ş. Gürbüz, 2021; Kabaş, 2020; Karadağ-Çaydaşı, 2019; Karakuyu ve Oğuz 2021; Yılmaz, 2021) hem de yurt dışında (Durlak, 2016; Dusenbury vd., 2003; Johnson, 2019; Mihalic, 2004; Nevenglosky, 2018; Pence, Justice ve Wiggins, 2008) farklı araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Programların uygulamadaki durumunu açığa çıkarmak yoluyla eğitimin kalitesini artırmada önemli bir yere sahip olan öğretim programına bağlılık konusundaki araştırmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da alanyazında konu hakkında yürütülmüş yeterli sayıda araştırma olmadığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretim programına bağlılık kavramının doğrudan ve ilk olarak ulusal alanyazında Bümen vd. (2014) tarafından ele alındığı ve bu araştırma ile Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığa etki eden faktörlerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı görülmektedir. Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve eğitim düzeyi (lisans, yüksek lisans ve doktora) ve branş değişkenlerinin bağlılık üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığını tespit etmişlerdir. Karakuyu ve Oğuz (2021) araştırmalarında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucu öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ve cinsiyet, mezuniyet düzeyi, mezun olunan fakülte, haftalık ders saati ve görev yeri değişkenlerinin programa bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, mesleki kıdem ve görev

yapılan okul türü değişkenlerinin bazı alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı farklılığa yol açtığını göstermiştir.

Burul (2018) Ğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile Ğretim programına bağlılıkları arasındaki iliŐkiyi incelediği araştırmada öğretmenlerin genel olarak Ğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem yılının programa bağlılıkta anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak okul iklimi alt boyutunda öğretmenlerin çalıŐtıĐı kademenin programa bağlılıkta ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık oluŐturduĐu sonucuna ulaşmıştır. Baş ve Şentürk (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin Ğretim programına orta düzeyde bağlı olduklarını, cinsiyet ve mezuniyet düzeyi değişkenlerinin programa bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını, mesleki deneyimin ise anlamlı farklılığa yol açtığını bulmuşlardır. Can'ın (2020) sınıf Ğretmenlerinin eğitim inançları ve Ğretim programına bağlılıklarını incelediği araştırma sonucunda ise cinsiyet, ders verilen sınıf düzeyi ve Ğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerinin öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmadığı, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaŐmalar olduğu tespit edilmiştir. . Gürbüz (2020) müzik Ğretmenlerinin Ğretim programı okuryazarlık düzeylerini ve Ğretim programına bağlılık durumlarını incelemiŐtir. Araştırma sonucunda müzik Ğretmenlerinin Ğretim programlarına bağlılığı düşük düzeyde bulunmuştur. ÖĞretmenlerin programa bağlılıkları ile mesleki kıdem ve çalışılan kademe değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin anlamlı farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2021) araştırma bulguları öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında çok yüksek, diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğunu; cinsiyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerinin programa

bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını ve çalışılan kademenin anlamlı farklılığa yol açtığını göstermiştir.

Johnson (2019) programa bağlılık ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya çıkardığı araştırmasında, görüşmeler ve sınıf gözlemleri yaptığı üç öğretmenden iki tanesinin programa daha sıkı bağlı olduklarını fakat kısıtlanmış hissettiklerini, diğer öğretmenin de öğrenci ihtiyaçlarını ve bölgesel ihtiyaçları önemseyerek programı daha çok esnettiği fakat yine de programın gerektirdiği becerileri öğrenciye kazandırma ve programa bağlı kalma konusuna önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Pence vd. (2008) de okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını deneysel bir araştırma ile incelemişler ve araştırma sonunda öğretmenlerin öğretim süreçlerinden çok etkinliklere bağlı olduklarını, kendilerine sunulan yeni programı kullansalar da bağlılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmalarda genellikle tek kademe ve tek branş üzerinde çalışıldığı ve dört kademe görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2021). Mevcut araştırmada ise okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden veri toplanarak daha zengin bir veri çeşitlemesine gidilmiştir. Ayrıca farklı branş ve sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinin de araştırmaya önem katacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları sekiz farklı değişken açısından incelenmiş ve bu değişkenlerin bağlılık üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Programa bağlı kalınıp kalınmadığının belirlenmesi gerek tasarlanan programların değerlendirilmesi gerekse tasarlanan programın uygulanması sonucu eğitimin niteliğinin anlaşılması açısından gerekli görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma bulgularının da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirleyecek olmasının ve

bağlılık düzeylerinin hangi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya çıkaracak olmasının konu ile ilgili çalışmalar yürütecek olan diğer araştırmacılara yol göstereceği, alanyazındaki mevcut araştırma bulgularına yeni bulgular eklenmesi yoluyla da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada her kademedeki görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş, mezun olunan fakülte, öğretim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları ile bireylerin araştırmada bahsi geçen konuya dair tutum, davranış, beklenti, görüş ya da inançlarının anket gibi veri toplama araçları yoluyla tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Creswell (1994), tarama modelinde verilerin anket yoluyla tek ölçüm ile toplanmasında kesitsel tarama, tekrarlı ölçümlerle toplanmasında da boylamsal tarama modelinin kullanıldığını belirtmiştir. Kesitsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada da öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin bir ölçek yoluyla tek ölçüm sonucu tespit edilmesi ve mevcut durumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Manisa ilinin Salihli ilçe merkezinde görev yapmakta olan 40 okul öncesi, 448 ilkokul, 551 ortaokul ve 539 lise öğretmeni olmak üzere toplam 1578 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem sayısının hesaplanmasında %95 güven düzeyi ve %5 hata payı temel alınarak örneklem büyüklüğünün en az 310 olması gerektiği hesaplanmıştır (Raosoft, 2004). Örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede araştırma evreni değişkenlere göre alt gruplara ayrılmakta ve bu alt grupların evrende kapladıkları oran da dikkate alınarak tabakalardan rastgele seçilen birimler örnekleme dâhil edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu çalışmada da örneklem grubu seçilirken evren içinden öğretmenlerin çalıştıkları her kademe tabaka olarak belirlenmiş ve rassal olarak her kademedeki evreni temsil edecek sayıda öğretmen seçilmiştir. Bu kapsamda her kademedeki öğretmen sayısının evrendeki öğretmen sayısına oranı elde edilmiş ve ardından bu oran kullanılarak ulaşılması gereken toplam örneklem sayısına göre her kademedeki ulaşılması gereken minimum öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Buna göre 8 okul öncesi, 88 ilkokul, 108 ortaokul ve 105 lise öğretmeni olmak üzere 310 öğretmene ulaşılması yeterli olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise 40 okul öncesi, 127 ilkokul, 145 ortaokul ve 188 lise öğretmeni olmak üzere toplam 500 öğretmene ulaşılmıştır. Her tabakadan ulaşılan öğretmen sayısının evreni yeterli düzeyde temsil ettiği görülmektedir. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

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

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri 2021-2022 güz döneminde Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek kullanımı için araştırmacıdan gerekli izin alınmış ve ölçek ilk araştırmacı tarafından gönüllü öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. Ölçek yedi alt boyut (uyuma-8 madde,

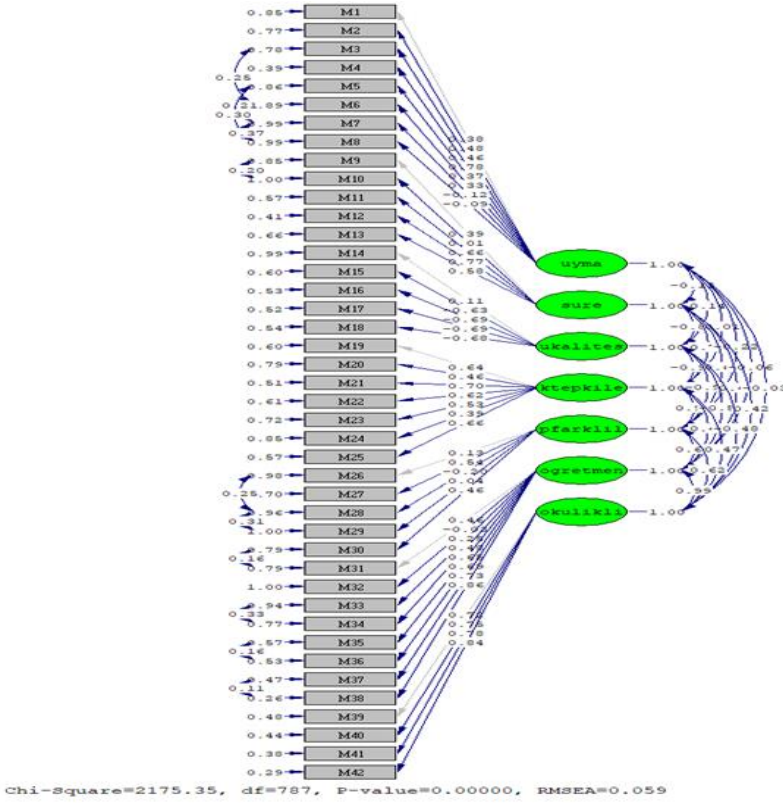
süre-5 madde, uygulamanın kalitesi-5 madde, katılımcı tepkileri-7 madde, program farklılıkları-5 madde, öğretmen eğitimi-8 madde, okul iklimi-4 madde) olmak üzere toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert şeklinde (1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum 3= kararsızım, 4= katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan 14 madde (uyuma boyutunda 1, 2, 3, 4 ve 6., süre boyutunda 1 ve 2., uygulamanın kalitesi boyutunda 1 ve 5., katılımcı tepkileri boyutunda 6., program farklılıkları boyutunda 1, 3 ve 4., öğretmen eğitimi boyutunda 2. madde) ters olarak kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değeri 0.91'dir. Mevcut araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve 0.82 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında öğretim programına bağlılık ölçeğinin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla Lisrel 8.8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda incelenen uyum indeksleri arasında χ^2 /sd , RMSEA, GFI, AGFI, IFI, SRMR, CFI, NFI yer almıştır. DFA analizi sonuçlarına göre ilk model üzerinde önerilen bazı modifikasyonlar (3-6, 5-8, 7-8, 26-28, 28-29, 30-31, 33-34, 37-38) yapılmış ve uyum indekslerinde iyileşmeler olduğu gözlenmiştir. Tablo 2'de modifikasyon sonrası modele ait uyum indeksleri sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

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

Tablo 2’de verilen değerlere ve referanslara göre RMSEA değerinin .059 olması modelin kabul edilebilir olduğunu (Browne ve Cudeck, 1993; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003); χ^2 /sd değerinin üçün altında olması modelin iyi bir uyum sağladığını (Schermelleh-Engel vd., 2003) göstermektedir. Bunun yanı sıra, SRMR değerinin kabul edilebilir uyum (Hu ve Bentler, 1995) sınırları içinde olduğu, GFI, AGFI değerlerinin kabul edilebilir değerlere yakın olduğu (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel vd., 2003; Seçer, 2015) ve IFI, CFI, NFI değerlerinin .90 üzeri olması modelin kabul edilebilir olduğunu (Hu ve Bentler, 1995; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Schermelleh-Engel vd., 2003) göstermektedir. Tablo 2’ye göre uyum indekslerinin aldığı değerlerin genel olarak kabul edilebilir olması modelin doğrulandığını göstermektedir. Şekil 1 öğretim programına bağlılık ölçeği yoluyla toplanan veriler üzerinde yapılan DFA sonucunda elde edilen yol analizi diyagramını göstermektedir.



Şekil 1. Öğretim programına bağlılık ölçeği DFA yol şeması

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliği Lisrel 8.8 programıyla kontrol edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim programına bağlılık ölçeği yolu ile toplanan verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?” kapsamında betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusuna yönelik öğretim programına bağlılık ölçeği analiz sonuçlarının yorumlanmasında 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 kabul edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş, mezun olunan fakülte, öğretim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” kapsamında ise çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA analizi birden fazla bağımlı değişkenin olması durumunda, bu bağımsız değişkenlerin eş zamanlı analiz edilmesi yoluyla yapılır (Ocak, 2019; Tabachnick ve Fidel, 2007). Huberty ve Olejnik (2006) farklı bağımlı değişkenler için tek tek varyans analizi yapılmasının mümkün olduğunu fakat bu durumda 1. tip hata oranının artacağını, çok faktörlü varyans analizi kullanarak bu hata oranının artmasının önüne geçilebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da bağımlı değişken sayısının yedi olması nedeniyle MANOVA analizi kullanılmıştır. MANOVA analizi yapılmadan önce gerekli varsayımların (varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği, varyansların homojenliği, çoklu normallik) sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği için Levene testi ve Box’s *M* testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonuçları bağımlı değişkenlere ait varyansların eşitliği varsayımının karşılandığını göstermiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı ise Box’s *M* ile kontrol edilmiştir (Box’s $M_{\text{cinsiyet}}=32.355, p >.05$, Box’s $M_{\text{yaş}}= 112.506, p>.05$, Box’s $M_{\text{kidem}}=139.357, p>.05$, Box’s $M_{\text{kademe}}=122.018, p<.05$, Box’s $M_{\text{branş}}=267.595, p <.05$, Box’s $M_{\text{mezuniyet}}=56.077, p <.05$, Box’s $M_{\text{hizmetiçi}}=30.932, p >.05$, Box’s $M_{\text{lisansüstü}}=51.787 p<.05$). Box’s *M* testi sonuçlarına göre kovaryans matrislerinin homojen olmadığı kademe, branş, mezun olunan fakülte ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerinde MANOVA sonuçları Pillai’s Trace kriter alınarak yorumlanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında MANOVA sonuçlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği durumlarda farklılığın kaynağını bulmak için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu kapsamda anlamlılık değeri bağımlı değişken sayısına bölünmüş (Pallant, 2016) ve yeni anlamlılık değeri $0.05/7=0.007$ olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

1. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik sorulan birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

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

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyutun uygulamanın kalitesi olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4.12$). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları katılımcı tepkileri ($\bar{X}=3.97$), okul iklimi ($\bar{X}=3.77$) ve öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.56$) alt boyutlarında yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının program farklılıkları ($\bar{X}=3.37$), süre ($\bar{X}=3.37$) ve uyma ($\bar{X}=3.22$) boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları kademe, branş, mezun oldukları fakülte türü, hizmetiçi eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim durumlarına göre öğretim programına bağlılık düzeyleri ortalama ve standart sapma değerlerinin ölçek alt boyutlarındaki dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

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

Diğer Branşlar	3.27	.42	3.35	.42	4.15	.51	3.93	.37	3.44	.52	3.45	.49	3.69	.58
Mezuniyet Türü														
Eğitim Fakültesi	3.22	.47	3.38	.39	4.13	.51	3.97	.39	3.38	.51	3.59	.55	3.79	.73
Diğer	3.21	.49	3.34	.47	4.07	.50	3.96	.34	3.37	.53	3.47	.57	3.72	.86
Hizmetçi Eğitim														
Evet	3.22	.48	3.38	.42	4.14	.50	4.00	.36	3.39	.52	3.64	.54	3.85	.74
Hayır	3.21	.46	3.36	.38	4.07	.53	3.91	.40	3.35	.49	3.39	.56	3.60	.78
Lisansüstü Eğitim														
Evet	3.15	.44	3.32	.43	4.07	.53	4.00	.39	3.37	.51	3.49	.58	3.70	.93
Hayır	3.23	.48	3.38	.41	4.12	.51	3.97	.37	3.37	.51	3.57	.56	3.78	.74

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

Tablo 4 incelendiğinde uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Süre ve program farklılıkları alt boyutlarında ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Yaş değişkeni incelendiğinde 21-29 yaş grubu uyma ($\bar{X}=3.47$, $sd=.46$) uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=3.33$, $sd=.33$), katılımcı tepkileri ($\bar{X}=4.06$, $sd=.37$), program farklılıkları ($\bar{X}=3.65$, $sd=.59$) ve öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.66$, $sd=.54$) alt boyutlarında en yüksek bağlılık düzeyi ortalamasına sahip olurken, 50 ve üzeri yaş grubu süre ($\bar{X}=3.43$, $sd=.42$) ve okul iklimi ($\bar{X}=3.88$, $sd=.70$) alt boyutlarında en yüksek bağlılık düzeyi ortalamasına sahiptir.

Mesleki kıdem bulgularına göre uyma ($\bar{X}=3.29$, $sd=.59$), süre ($\bar{X}=3.44$, $sd=.51$), uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=4.24$, $sd=.57$), program farklılıkları ($\bar{X}=3.60$, $sd=.53$) ve okul iklimi ($\bar{X}=3.85$, $sd=.61$) alt boyutlarında 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin bağlılık düzeyi diğer gruplardan daha fazladır. Katılımcı tepkileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler 21 ve üzeri yıl sahip olan öğretmenlerdir ($\bar{X}=3.99$, $sd=.37$). Öğretmen eğitimi alt boyutunda 0-5 yıl ($\bar{X}=3.60$, $sd=.55$) ve 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}=3.60$, $sd=.56$) kıdeme sahip olanlar en

yüksek ortalamaya sahipken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3.44$, $sd=.54$).

Tablo 4 incelendiğinde uyma ($\bar{X}=3.45$, $sd=.48$), katılımcı tepkileri ($\bar{X}=4.06$, $sd=.37$), öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.88$, $sd=.43$) ve okul iklimi ($\bar{X}=4.25$, $sd=.60$) alt boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu; uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=4.27$, $sd=.48$), süre ($\bar{X}=3.45$, $sd=.40$) ve program farklılıkları ($\bar{X}=3.43$, $sd=.56$) alt boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4, branş değişkenine göre en yüksek ortalamaların okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine ait olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeği tüm alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksektir. Hizmetiçi eğitim durumu incelendiğinde güncel öğretim programları hakkında hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarda hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4'e göre alanında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamaları katılımcı tepkileri alt boyutu dışındaki alt boyutlarda lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerden daha düşüktür. Program farklılıkları alt boyutunda ise lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin ortalamaları eşittir ($\bar{X}=3.37$, $sd=.51$).

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeği alt boyutlarından aldığı puanlar ile bağımsız değişkenlere ilişkin MANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeği alt boyutları ile bağımsız değişkenlere ilişkin MANOVA sonuçları

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

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

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, MANOVA sonuçları yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş ve hizmetiçi eğitim durumu değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermiştir. Tablo 5'teki ANOVA testi sonuçları yaş faktörünün sadece program farklılıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir ($F_{(1,483)} = 4,300$; $p < .007$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda program farklılıkları alt boyutunda 21-29 yaş ile 40-49 yaş arasında 21-29 yaş lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre sadece program farklılıkları alt boyutunda olmak üzere mesleki kıdem anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir ($F_{(1,483)} = 3,629$; $p < .007$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu anlamak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda 6-10 ve 21 ve üzeri yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 5'e göre çalışılan kademe değişkeni bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farka yol açmaktadır. ANOVA sonuçlarına göre uyma ($F_{(1,483)} = 10,598$; $p < .007$), uygulamanın kalitesi ($F_{(1,483)} = 6,010$; $p < .007$), katılımcı tepkileri ($F_{(1,483)} = 9,924$; $p < .007$), öğretmen eğitimi ($F_{(1,483)} = 7,218$; $p < .007$) ve okul iklimi ($F_{(1,483)} = 8,934$; $p < .007$) alt boyutlarında çalışılan kademenin anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda uyma alt boyutunda okul öncesi-ortaokul ve okul öncesi-lise grupları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine; ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise grupları arasında ise ilkokul kademesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda ise ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise grupları arasında ilkokul kademesi lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Katılımcı tepkileri alt boyutunda okul öncesi-ortaokul ve okul öncesi-lise grupları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine; ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise grupları arasında ise ilkokul kademesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarının her ikisinde de ilkokul-ortaokul grupları arasında ilkokul öğretmenleri lehine; okul öncesi-ortaokul ve okul öncesi-lise grupları arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde MANOVA sonuçları branş değişkeninin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farka yol açtığını göstermektedir. ANOVA sonuçlarına göre uyma ($F_{(1,483)} = 4,455$; $p < .007$), uygulamanın kalitesi ($F_{(1,483)} = 4,498$; $p < .007$), katılımcı tepkileri ($F_{(1,483)} = 5,857$; $p < .007$), öğretmen eğitimi ($F_{(1,483)} = 3,828$; $p < .007$) ve okul iklimi ($F_{(1,483)} = 4,351$; $p < .007$) alt boyutlarında branşın anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda uyma boyutunda sınıf-matematik/fen bilimleri ve sınıf- mesleki alan grupları arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi-matematik/fen bilimleri ve okul öncesi-mesleki alan dersleri grupları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Uygulamanın

kalitesi alt boyutunda sınıf-matematik/fen bilimleri, sınıf- Türkçe/sosyal ve sınıf-mesleki alan dersleri grupları arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı tepkileri boyutunda sınıf-matematik/fen bilimleri, sınıf-yabancı diller ve sınıf-meslek dersleri grupları arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi-matematik/fen bilimleri, okul öncesi-meslek dersleri grupları arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarının her ikisinde de sınıf-matematik/fen bilimleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi matematik/fen bilimleri arasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur.

Ayrıca hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeninin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı görülmektedir. ANOVA sonuçları öğretmen eğitimi ($F_{(1,483)} = 22,932; p < .007$) ve okul iklimi ($F_{(1,483)} = 12,136; p < .007$) alt boyutlarında hizmetiçi eğitim durumunun anlamlı farklılığa yol açtığını göstermektedir. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda her iki alt boyutta da hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bağlılıklarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe, branş, mezun olunan fakülte, hizmetiçi eğitim durumu ve lisansüstü eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ölçek genelinde yüksek düzeyde bulunmuştur. Eğitim faaliyetlerinin planlandığı şekilde yürütülebilmesi, Yılmaz (2021) tarafından da belirtildiği gibi programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalması kaçınılmaz görülmektedir. Alanyazında programa bağlılık hakkında yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde bu araştırma sonucu ile

benzer olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu çalışmalar (Aslan ve Erden, 2020; Burul, 2018; Can, 2020; Ç. Gürbüz, 2020; Ş. Gürbüz, 2021; Kabaş, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yılmaz, 2021) bulunmaktadır.

Öğretim programına bağlılık düzeyi alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretmenlerin programa bağlılıkları uyma, süre ve program farklılıkları alt boyutlarında orta düzeyde; uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Uyma alt boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin programın içerdiği kazanımlara yönelik etkinlikleri uygulama ya da öğretim sürecini planlama aşamalarında programa daha az bağlı kaldıklarını göstermektedir. Nevenglosky (2018) araştırması sonucunda öğretmen katılımcıların hepsinin programdaki sıraya uyduklarını fakat sadece bir katılımcının programı yüksek bağlılıkla uyguladığı sonucuna ulaşmıştır. Süre alt boyutunda da öğretim programına bağlılığın orta düzeyde olması öğretmenlerin programda yer alan konu ya da kazanımlara ayrılan süreler yeterince dikkat etmediklerinden ve öğrencilere soru sormaları için yeterli zaman ayırmadıklarından kaynaklanmış olabilir. Program farklılıkları alt boyutundaki orta düzey bağlılık ise öğretmenlerin yeni programların eski programlara göre uygulama açısından ne gibi farklılıklar getirdiğinin yeterince farkında olmamaları, yeni rollerini yeterince benimsememiş olmaları ya da programda yer alan etkinlik örneklerinden yararlanmamalarından kaynaklanmış olabilir. Uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında yer alan maddeler Burul (2018) tarafından da belirtildiği gibi yapılandırmacı yaklaşım kaynaklı ve öğrenciyi merkeze alan etkinlik uygulamalarına yöneliktir. Bu iki alt boyutta da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin derslerini yürütürken öğrenci ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve etkinliklere katılımlarını ön planda tuttıklarını göstermektedir. Bu

durumun da öğretim programına bağlılık düzeyini artırdığı ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında da öğretim programına bağlılık düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin hizmet öncesinde programların uygulanmasına yönelik aldıkları eğitimleri yeterli bulmalarından ve okul ortamlarında programlar konusunda bilgi paylaşımı olmasından kaynaklanabilir. Nevenglosky (2018) ise araştırmasında, öğretmenlerin programın gerektirdiği bilgilere yeterince sahip olmamaları nedeniyle endişe hissettikleri, iş birliği ve bilgi alışverişi açısından süre sıkıntısı yaşadıkları ve öğretim programını benimsemek için daha çok eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın sonucundan farklı olarak Burul (2018) öğretmenlerin programa bağlılık düzeyinin uyma boyutunda düşük düzeyde; süre ve program farklılıkları boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2021) ise uyma, süre ve program farklılıkları boyutlarında yüksek düzeyde bağlılık, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri boyutlarında ise çok yüksek düzeyde bağlılık sonucuna ulaşmıştır.

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

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Cinsiyet açısından anlamlı fark çıkmaması Yılmaz'ın (2021) da belirttiği gibi, cinsiyet farkı gözetilmeksizin öğretmenlerin tamamına hizmet öncesi ya da hizmetiçi eğitimler verilmesi ya da Karakuyu ve Oğuz'un (2021) ifade ettiği gibi öğretmenlik

mesleğinin bedensel güç gerektirmemesi ve cinsiyete göre farklılaşmayan bir meslek olmasından kaynaklanmış olabilir. Alanyazında bu araştırma sonucu ile tutarlı araştırmalar bulunmaktadır (Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Burul, 2018; Can, 2020; Ç. Gürbüz, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yılmaz, 2021). Ş. Gürbüz (2021) ise bu araştırmalardan farklı olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı, kadın öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

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

Araştırma sonucunda yaş değişkenine benzer olarak, mesleki kıdem değişkeninin de program farklılıkları alt boyutunda 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu bulgu da yaş değişkeninde olduğu gibi yeniliklerin genç öğretmenler tarafından daha fazla kabul görmesi ile ilişkilendirilebilir. Ş. Gürbüz (2021) de öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça öğretim programına bağlılıklarının azaldığı sonucuna ulaştığı araştırmasında; bu durumun deneyimleri arttıkça öğretmenlerin öğretim

programına daha az ihtiyaç duyabilecekleri ya da mesleki tükenmişlik nedeni ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin azalması ile ilgili olabileceğini vurgulamıştır. Karakuyu ve Oğuz (2021) ise mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenler lehine buldukları anlamlı farklılığın, bu öğretmenlerin deneyimleri sayesinde öğretim programını olması gerektiği şekilde uygulayarak programa bağlı kalabilmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında mesleki kıdemin anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Baş ve Şentürk, 2019; Can, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Ş. Gürbüz, 2021). Bunun aksine mesleki kıdemin programa bağlılık düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Burul, 2018; Ç. Gürbüz, 2020; Yılmaz, 2021) da bulunmaktadır. Yaş ve mesleki kıdeme ilişkin bulgulardan yola çıkılarak bağlılığın daha düşük olduğu gruplara yönelik nitel araştırmalar yürütülerek, bağlılığın düşük olma nedenleri ya da bağlılığa etki eden etkenlerin araştırılması önerilebilir.

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

Oğuz, 2021; Yılmaz, 2021), bu araştırma sonucu ile örtüşmeyen sonuçlar içeren araştırmalar (Ç. Gürbüz, 2020; Ş. Gürbüz, 2021) da mevcuttur. Kademe değişkenine ilişkin bulgulardan yola çıkılarak ortaokul ve lise kademelerinde öğretim programına bağlılık hakkında nitel araştırmalar yürütülerek bu kademelerdeki öğretmenlerin programa daha az bağlı kalma ya da bağlı kalamama nedenlerinin araştırılması önerilebilir.

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

sonucuna varmıştır. Branş değişkeninin ele alındığı araştırmaların çok fazla olmaması nedeniyle, öğretim programına bağlılığı branş açısından inceleyen farklı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

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

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken ise öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik aldıkları hizmetiçi eğitimler olmuştur. Hizmetiçi eğitim alma, programa bağlılığı etkileyen faktörlerden birisi olarak adlandırılan “öğretmen eğitimi” kavramı ya da “uygulayıcılara yönelik özellikler” bağlamında önemli bir yer tutmaktadır (Dusenbury vd., 2003; Gelmez Burakgazi, 2019). Mevcut araştırmanın sonuçları öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında,

hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir. Bu sonuç hizmetiçi eğitimlerin, kullanılan güncel ğretim programları konusunda öğretmenlerde bir farkındalık oluşturduğu, yenilikler hakkındaki eksiklikleri kapatarak öğretmenlerin kendilerini güncellemelerine katkı sağladığı ve bağlılık düzeylerini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Pence vd. (2008) de araştırmalarında deney grubu ğretmenlerinin aldığı eğitimlerin, onların programa bağlılık ortalamalarının kontrol grubu öğretmenlerinden daha yüksek olmasını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlere yeni ğretim programlarında benimsenen eğitim felsefeleri, programın gerekleri ve ğretmen rolleri konularında nitelikli ve daha sık hizmetiçi eğitim verilmesi önerilebilir. Ayrıca konu hakkındaki mevcut araştırmalarda hizmetiçi eğitim değişkeninin çok yer almadığı, bu değişkenin gelecek araştırmalarda daha çok incelenmesi yoluyla alanyazına katkı sağlanması önerilebilir.

Bunun yanında, araştırmada alanında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenler arasında ğretim programına bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun lisansüstü eğitimlerde ğretim programına bağlılık konusunda yeteri kadar içeriğe ya da uygulamaya yer verilmemesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum, Karakuyu ve Oğuz (2020) tarafından da belirtildiği gibi lisansüstü eğitimlerde öğretmenlere bilimsel araştırma becerileri kazandırmanın ön planda tutulmasıyla da ilgili olabilir. Aslan ve Erden (2020) araştırmalarında lisansüstü eğitime bağlı olarak sadece uygulamanın kalitesi alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluştuğunu bulmuşlardır. Karakuyu ve Oğuz (2020) ise ölçek genelinde lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmadığını; uyma, süre, katılımcı tepkileri ve program farklılıkları alt boyutlarında lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluştuğunu ancak ğretmen

eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında ise lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin kendi alanlarının öğretim programlarını daha iyi tanımaları ve programları uygulama noktasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaları nedeniyle lisansüstü eğitim programlarına bu ihtiyaçları karşılayacak derslerin eklenmesi önerilebilir.

Bu araştırma yalnızca Manisa'nın Salihli ilçe merkezinde görev yapmakta olan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden toplanan nicel veriler ile sınırlıdır. Bu sınırlılıktan hareketle, farklı araştırmacılar tarafından Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülmesi önerilebilir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha düşük çıktığı 40-49 yaş ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmen gruplarına yönelik nitel araştırmalar yürütülerek, öğretim programına bağlılık düzeyinin düşük çıkma nedenleri araştırılabilir. Ayrıca, ortaokul ve lise kademeleri aleyhine oluşan anlamlı farklılıklardan yola çıkılarak bu kademelerdeki öğretmenlerin öğretim programına daha az bağlı olma nedenlerinin araştırılması önerilebilir. Bunlara ek olarak, branş değişkenine göre uyma, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında matematik/fen bilimleri branşı aleyhine anlamlı farklılıkların oluşması nedeniyle, bu branşlardaki öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin daha düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- 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>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 163- 180.
- Bay, E., Kahramanoğlu R., Döş B., & Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–162). Sage. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- 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>

- 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, 1- 9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- 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.
- Durlak, J. A. (2016) Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings, *Cambridge Journal of Education*, 46, 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- 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>.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.

- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem- analiz (5. Baskı)*. Seçkin.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-67>.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling. Concepts, issues, and applications* (76–99). Sage.
- Huberty, C. J., & Olejnik, S. (2006). *Applied MANOVA and discriminant analysis*. John Wiley & Sons. [https://web.archive.org/web/20170810024521id/http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/ebooksclub.org_Applied MANOVA and Discriminant Analysis Wiley Series in Probability and Statistics .pdf](https://web.archive.org/web/20170810024521id/http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/ebooksclub.org_Applied_MANOVA_and_Discriminant_Analysis_Wiley_Series_in_Probability_and_Statistics_.pdf)
- Johnson, M. (2019). *Teaching: going beyond the script* (Unpublished doctoral dissertation). Minot State University.
- 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.

- Karadağ-Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A.F. (2019). The use of exploratory and confirmatory factor analyses: A document analysis. *Education and Science*, 44(198), 361-388. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Lynch, S. J. (2007, April). A model for fidelity of implementation in a study of a science curriculum unit: Evaluation based on program theory. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, LA.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-105.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaöğretim öğretim programları*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Nevenglosky, E. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Unpublished doctoral thesis). Walden University.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Orhan, A., & Acar, F. E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305. <https://doi.org/10.17244/eku.375778>
- Ornstein, A.C & Hunkins, F.P (2018): *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (7. Edition). Global Edition.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (Vol. 6th). Open University Press.
- Pence, K. L., Justice, L. M. ve Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language*,

- Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (Vol. 3rd). McGraw-Hill.
- Raosoft, (2004). Raosoft sample size calculator.
<http://raosoft.com/samplesize.html>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Mller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Seçer, İ. (2015). niversite ğrencilerinde okul tkenmiŐliđi ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki iliŐkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32514>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
<https://doi.org/10.1080/02568540909594677>
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). ğretim programına bağlılık lęeđi: Geğerlik ve gvenirlik ęalıŐması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/562664>
- Yılmaz, G. (2021). *ğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program ynelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki iliŐkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Curriculum fidelity is defined as the implementation of the curriculum, which is constantly changing, in accordance with its original form so that the curriculum is not just a program written on paper (Bumen, et al., 2014). When it comes to the implementation of curriculum in educational environments, it is seen that the most important task falls upon the teachers who implement the programs. In order not to waste the effort, the time and the money spent on the curriculum, it is important to determine to what extent the curriculum has been adopted and put into practice by teachers (Dikbayır & Bumen, 2016). The studies on curriculum fidelity have increased recently both in national and international literature (Arslan-Celik, 2020; Aslan & Erden, 2020; Bas & Senturk, 2019; Bay et al., 2017; Bumen et al., 2014; Burul, 2018; C. Gurbuz, 2020; Can, 2020; Dikbayır & Bumen, 2016; Durlak, 2016; Dusenbury et al., 2003; Johnson, 2019; Kabas, 2020; Karadag-Caydasi, 2019; Karakuyu & Oguz 2021; Mihalic, 2004; Nevenglosky, 2018; Pence et al., 2008; S. Gurbuz, 2021; Yılmaz, 2021). In these studies, carried out using quantitative, qualitative or mixed methods, it was aimed to introduce the history, scope and importance of the concept of curriculum fidelity, determine the curriculum fidelity levels of teachers and the factors affecting their curriculum fidelity. In the relevant literature, it is seen that most of the studies conducted to determine teachers' curriculum fidelity include just one level of school or just one field. A limited number of studies can be found investigating teachers' curriculum fidelity on four levels of school. For this reason, the current study is thought to contribute to literature. Besides, the study is also important in terms of including eight variables that examine teachers' curriculum fidelity levels. The purpose of this study is to determine curriculum fidelity levels of teachers and examine their curriculum fidelity according to some variables. For this purpose, two research questions were formulated: 1. What are the curriculum fidelity levels of teachers? 2. Do the independent variables (gender, age, teaching experience, level of school, field, the faculty they graduated from, in-service training and getting postgraduate degree) have a significant effect on teachers' curriculum fidelity levels?

Method

The survey research model was used in the research. The sample of the study consists of 500 teachers, chosen according to stratified sampling and working at different school levels in Salihli district of Manisa in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Data were collected through the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul (2018). The scale has 42 items and seven sub-

dimensions (adherence, dose, quality of program delivery, participant responsiveness, program differentiation, teacher education, school climate). In addition, CFA was performed to test the construct validity of the scale. Fit indices of the CFA ($\chi^2 /sd=2.76$, RMSEA=0.59, GFI=.83, AGFI=.80, IFI=.94, SRMR=.09, CFI=.94 NFI=.91) indicated that the model was confirmed and the Curriculum Fidelity Scale was a reliable tool with a Cronbach alpha score of .82. Descriptive statistics (mean and standart deviation) and MANOVA were used in the analysis of the data.

Findings

Descriptive statistics revealed that teachers have a medium level of curriculum fidelity in sub-dimensions of adherence, duration and program differentiation while they have a high level of curriculum fidelity in the sub-dimensions of quality of program delivery, participant responsiveness, teacher training and school climate. MANOVA results showed that there were no significant differences in teachers' curriculum fidelity levels according to gender, the faculty they graduated from and getting postgraduate degree whereas age, teaching experience, level of school, field and in-service training created significant differences in teachers' curriculum fidelity levels in some sub-dimensions of the scale.

Discussion and Conclusion

The results showed that teachers have a medium level of curriculum fidelity in sub-dimensions of adherence, duration and program differentiation while they have a high level in the sub-dimensions of quality of program delivery, participant responsiveness, teacher training and school climate. Different from this result Burul (2018) found a low level of fidelity in the sub-dimension of adherence, a high level of fidelity in the sub-dimensions of dose and program differentiation. In terms of age, in the sub-dimension of program differentiation, teachers who are between 21-29 have statistically higher fidelity level than those of 40-49. Besides, the current study showed that teaching experience had a significant difference on curriculum fidelity in the sub-dimension of program differentiation. The difference was found between teachers having 6-10 years and 21 and -more, in favor of teachers having 6-10 years teaching experience. Furthermore, the results of the present study revealed that the level of school teachers work created a significant difference on curriculum fidelity in sub-dimensions of adherence, quality of program delivery, participant responsiveness, teacher training and school climate. Teachers working at pre-schools and primary schools have a higher curriculum fidelity level than the teachers working at secondary schools and high schools. The study showed that field had a significant effect on curriculum fidelity level in sub-dimensions of adherence, quality of program delivery, participant

responsiveness, teacher training and school climate. The differences are in favor of pre-school or primary school teachers in sub dimensions of adherence, participant responsiveness, teacher training and school climate. In sub-dimension of quality of program delivery, the significant difference is in favor of primary school teachers. In addition, in-service training had a significant effect on curriculum fidelity in sub-dimensions of teacher training and school climate. In both sub-dimensions teachers who got in-service training had a higher level of curriculum fidelity than the teachers who did not get in-service training. Based on the results of the current study, it may be suggested that more quality and frequent in-service training activities should be provided for teachers. Besides, some qualitative research can be conducted in order to reveal the factors affecting the curriculum fidelity of teachers who have a low level of fidelity. Lastly, it may be suggested that the variables of age, getting in-service training, field and having postgraduate degree should be included in the future research on curriculum fidelity.