

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI
FARKINDALIKLARI VE PROGRAMI UYGULAMAYI
GÜÇLEŞTİREN FAKTÖRLERİN ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ DEĞİŞİME UYUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

RAMAZAN KAYA

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI
FARKINDALIKLARI VE PROGRAMI UYGULAMAYI
GÜÇLEŞTİREN FAKTÖRLERİN ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ DEĞİŞİME UYUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

RAMAZAN KAYA

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. NİHAT UYANGÖR

BALIKESİR, 2026

**Bu tez alışması Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi
tarafından 2023/098 nolu proje ile desteklenmiştir.**

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202012510003 numaralı Ramazan Kaya'nın hazırladığı "Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları ve Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlerin Öğretim Programındaki Değişime Uyum Düzeylerine Etkisi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 09/01/2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Üye Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ

İmza

Üye Prof. Dr. Ercan KİRAZ

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim

09/01/2026

İmza

Ramazan KAYA

ÖNSÖZ

21. yüzyılın hızla değişen ve dönüşen dünyasında, bilgiye ulaşma biçimleri, öğrenme süreçleri ve bireylerden beklenen beceriler önemli ölçüde farklılaşmıştır. Günümüzde; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözen ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biridir. Bu hedefe ulaşabilmek ise yalnızca programların güncellenmesiyle değil, bu programları sınıf ortamında uygulayan öğretmenlerin farkındalık, tutum ve uygulama yeterlikleriyle mümkündür. Öğretim programlarının arkasında yer alan felsefi temellerin öğretmenlerin benimsediği eğitim anlayışıyla tutarlılık göstermemesi, değişimin sınıf içine yansıtılmasını güçleştirmekte ve program değişikliklerinin sahadaki etkisini sınırlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin program farkındalığı, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve değişime uyum düzeyleri eğitim sisteminin niteliğini doğrudan belirleyen unsurlar hâline gelmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarını, programı uygularken yaşadıkları güçlükleri ve değişen programlara uyumlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak, eğitim programı uygulamalarına yönelik daha derin bir anlayış sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulguların hem program geliştirme alanına hem de uygulayıcı öğretmenlerin deneyimlerini merkeze alan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde; akademik rehberliği, yönlendirmeleri ve güveni ile bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarına değerli katkılar sunan, akademik bakış açımı geliştirmemde önemli rol oynayan saygıdeğer hocalarım; Prof. Dr. Erdoğan Tezci, Prof. Dr. Kemal Oğuz Er, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan ve Doç. Dr. Ahmet Melih Güneş'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bugüne kadar her adımda yanımda olan, koşulsuz sevgileri ve fedakârlıklarıyla beni destekleyen sevgili aileme minnettarım. Hayatın her alanında bana güç veren anneme ve babama, varlıklarıyla beni motive eden eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Bu sürecin en sessiz ama en büyük destekçileri olan eşime, kızım Zeynep'e ve oğlum Ahmet Eymen'e; çalışma zamanlarımda artması nedeniyle birlikte geçiremediğimiz her an için özür dilerim. Gösterdiğiniz sabır, anlayış ve sevgi

olmasaydı bu yolculuk tamamlanamazdı. Araştırmama katkı sağlayan Balıkesir Üniversitesi BAP birimine teşekkür ederim.

Zorlu, yoğun ama bir o kadar da geliştirici bir süreç olan bu akademik yolculuğun sonunda ortaya çıkan bu çalışmanın, eğitim programları ve öğretim alanına ve programları uygulama süreçlerine anlamlı katkılar sunmasını diliyorum.

BALIKESİR, 2026

RAMAZAN KAYA

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI VE PROGRAMI UYGULAMAYI GÜÇLEŞTİREN FAKTÖRLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞİŞİME UYUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

KAYA, Ramazan

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

2026, 152 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algılarının, programdaki değişime uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülen çalışmada veriler; “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği”, “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” ve “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, çok değişkenli varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerinin genel olarak orta–üst seviyede, program değişikliklerine uyum düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıların ise branş, kıdem ve görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalıklarının bazı alt boyutlarında kıdem ve kademeye bağlı farklılıklar gözlenmiş; uyum düzeylerinde ise daha yüksek mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular; öğretim programı farkındalıkları, algılanan güçlükler ve programdaki değişime uyum düzeyleri arasında anlamlı ancak düşük ve orta düzeyde ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Regresyon

analizleri, öğretmenlerin program farkındalıklarının ve öğretim programını uygulamada algıladıkları güçlüklerin, program değişikliklerine uyum düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Bu sonuç, öğretim programı reformlarının başarısında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin desteklenmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi, uygulama sürecine ilişkin yapısal engellerin azaltılması ve program değişikliklerinde öğretmen görüşlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı Farkındalığı, Program Uygulama Güçlükleri, Program Değişimine Uyum

ABSTRACT

TEACHERS' AWARENESS OF THE CURRICULUM AND THE EFFECT OF FACTORS THAT MAKE THE APPLICATION OF THE PROGRAM DIFFICULT ON THE LEVELS OF ADAPTATION TO THE CHANGE IN THE EDUCATIONAL PROGRAM

KAYA, Ramazan

PhD Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nihat UYANGÖR

2026, 152 pages

The purpose of this study is to examine the extent to which teachers' curriculum awareness and their perceptions of the factors that hinder the implementation of the curriculum predict their level of adaptation to curriculum changes. The study population consists of teachers working in state schools affiliated with the Ministry of National Education in the Altieylül and Karesi districts of Balıkesir province during the 2023–2024 academic year. Designed in accordance with the survey model, one of the quantitative research methods, the study collected data through the “Curriculum Awareness Scale” the “Adaptation to Curriculum Change Scale,” and the “Factors Hindering Curriculum Implementation Scale.” The data were analyzed using descriptive statistics, multivariate analysis of variance, correlation analysis and regression analysis.

The findings reveal that teachers generally exhibit moderate to high levels of curriculum awareness and a positive tendency toward adapting to curriculum changes. Perceptions regarding the factors that hinder the implementation process differed significantly across variables such as branch, seniority and educational level. Certain sub-dimensions of curriculum awareness also showed significant differences in relation to seniority and school level, while adaptation to curriculum changes was found to be higher among teachers with greater professional experience. Furthermore, meaningful low to moderate correlations were identified among curriculum awareness, perceived implementation challenges and adaptation levels.

Regression analyses indicated that teachers' curriculum awareness and their perceptions of factors hindering implementation significantly predicted their adaptation to curriculum changes. These results highlight the critical role of teachers' readiness, awareness and the structural conditions surrounding implementation in ensuring the success of curriculum reforms. Based on the findings, it is recommended that in-service training opportunities be strengthened, structural barriers in the implementation process be minimized and teachers' perspectives be incorporated into the curriculum revision process more systematically.

Keywords: Curriculum Awareness, Implementation Challenges, Adaptation to Curriculum Change, Teacher Perceptions.

Başta şehit ve ebediyete intikal etmiş öğretmenler olmak üzere bu kutsal görevi yerine getirmek için emek veren tüm öğretmenlere...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	2
1.1. Araştırmanın Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	13
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.6. Tanımlar.....	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Küresel Dönüşümler ve Öğretim Programı Geliştirme Süreçleri	15
2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları.....	19
2.3. Öğretim Programlarını Uygulanmayı Güçleştiren Faktörler	21
2.3.1. Sistem Düzeyindeki Faktörler: Politika ve Uyumsuzluk	22
2.3.2. Okul Düzeyindeki Faktörler: Kaynaklar ve Yönetim.....	24
2.3.3. Okul Düzeyindeki Faktörler: Kaynaklar ve Liderlik.....	26
2.4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Değişimlerine Uyumu.....	29
2.4.1. Öğretmenlerle İlgili Bireysel Faktörler.....	29
2.4.2. Program ve Değişim Sürecine İlişkin Faktörler	30
2.4.3. Okul ve Çevreyle İlgili Bağlamsal Faktörler	31
2.4.4. Uyum Sürecinde Mesleki Gelişim / Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri.....	31
2.5. İlgili Araştırmalar	32
2.5.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığıyla İlgili Yapılan Araştırmalar	32
2.5.2. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlerle İlgili Yapılan Araştırmalar	36

2.5.3.Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Uyum Düzeyleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar	36
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	44
3.3.1. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	44
3.3.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği	63
3.3.3. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	68
3.5. Verilerin Analizi.....	68
4. BULGULAR VE YORUMLAR	74
4.1 Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Dair Algıları ve Program Değişikliklerine Uyum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	74
4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık ve Programlardaki Değişime Uyum Düzeylerine İlişkin Çok Değişkenli (Faktörlü) Varyans Analizi (MANOVA) Analizi Sonuçları	76
4.2.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Düzeylerine İlişkin Çok Değişkenli (Faktörlü) Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	77
4.3. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	83
4.3.1 Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	84
4.3.2 Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	87
4.3.3 Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Alan Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	90
4.4. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	92
4.4.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	93
4.4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	95
4.4.3. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Alan Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	98

4.5. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	101
4.6. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeylerine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	105
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
5.1. Sonuçlar	108
5.1.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Öğretim Programındaki Değişime Uyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	108
5.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Öğretim Programındaki Değişime Uyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	110
5.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	113
5.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları ve Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algılarının Programdaki Değişime Uyum Düzeylerini Yordamasına Yönelik Sonuçlar	114
5.2. Öneriler.....	116
5.2.1. Araştırma Sonuçları Doğrultusunda Öneriler	116
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	116
KAYNAKÇA	118
EKLER.....	146
EK-1. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği.....	146
EK-2. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği.....	146
EK-3. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği.....	148
EK-4. Etik Kurul Onayı	150
EK-5. Araştırma İzni Yazısı.....	151
EK-6. Ölçek Kullanım İzinleri.....	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Değişikliklerinin Kronolojik Özeti.....	5
Tablo 2. Çok Düzeyli Faktörlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Etkisi	27
Tablo 3. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmen Sayılarının Dağılımı	42
Tablo 4. Örnekleme İlişkin Mesleki Kıdem, Alan ve Eğitim Kademesi Bilgileri	43
Tablo 5. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Analizi Sonuçlar	47
Tablo 6. Program Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri.....	49
Tablo 7. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri	50
Tablo 8. Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri	51
Tablo 9. Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri	52
Tablo 10. DFA Sonuçları ve Uyum İndeksleri	54
Tablo 11. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 12. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği'nin Madde Ayırt Ediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları	58
Tablo 13. Ölçeğe ait 2.DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri	61
Tablo 14. Ölçeğe ait DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri	64
Tablo 15. Ölçeğe ait DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri	66
Tablo 16. Alt Boyutlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	69
Tablo 17. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	74
Tablo 18. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları	75
Tablo 19. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 20. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları	77
Tablo 21. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları...	78
Tablo 22. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Çok Değişkenli Varyans	

Analizi (MANOVA) Sonuçları	78
Tablo 23.Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi Sonuçları.....	79
Tablo 24. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları	81
Tablo 25. Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları	82
Tablo 26. Alan Değişkeni Açısından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	83
Tablo 27. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları	85
Tablo 28. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 29. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları	87
Tablo 30. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 31. Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları	90
Tablo 32. Öğretmenlerin Pprogramı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 33. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	93
Tablo 34. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 35. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	96
Tablo 36. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 37. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin	

Alanlarına Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları	99
Tablo 38. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Alanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki	102
Tablo 40. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki	104
Tablo 41. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıklarının Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Üzerine Etkisi.....	105
Tablo 42. Öğretmenlerin Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algılarının Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Üzerine Etkisi.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Ülkelerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Temaların Dağılımı (OECD, 2020b)	7
Şekil 2. Ülkelere göre öğretim programlarının değişim sıklıkları (OECD, 2020d)...	18
Şekil 3. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği 2.DFA Çözümlemesi (Standardize Edilmiş).....	62
Şekil 4. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği DFA Çözümlemesi (Standardize Edilmiş).....	65
Şekil 5. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği DFA Çözümlemesi (Standardize Edilmiş).....	67

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Modern eğitim sistemleri, 21. yüzyılın hızla değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullarına uyum sağlama zorunluluğu nedeniyle sürekli bir dönüşüm içerisinde. Dijitalleşme, bilgi ekonomisinin yükselişi, küresel rekabet ve çeşitlenen öğrenen profilleri birçok ülkeyi öğretim programlarını yeniden tasarlamaya ve güncellemeye yönelten temel dinamikler arasında yer almaktadır (OECD, 2023). Bu bağlamda öğretim programı, yalnızca içerik düzenleyen bir doküman değil aynı zamanda eğitim sistemlerinin neyi, niçin ve nasıl öğreteceğine ilişkin ulusal tercihleri yansıtan stratejik bir politika aracı olarak değerlendirilmektedir (Stabback, 2016). Alanyazın, ülkelerin öğretim programlarını 21. yüzyıl becerileri, kapsayıcılık ve öğrenen çeşitliliğine duyarlılık gibi temalar doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır (Nieveen vd., 2020). Bu çerçevede Türkiye, küresel eğilimlere paralel biçimde öğretim programlarını geliştirmeyi sürdüren ülkeler arasında yer almaktadır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana Türkiye'de eğitim sistemi, toplumsal modernleşme hedefleri, siyasal yönelimler ve toplumsal beklentiler doğrultusunda sık aralıklarla reformlara sahne olmuştur. Özellikle öğretim programları; ideolojik, pedagojik ve toplumsal dönüşümlerin somutlaştığı en temel politika belgeleri arasında yer almakta ve dönemsel eğitim anlayışlarının, değer önceliklerinin ve ulusal vizyonun yansıdığı metinler olarak önem taşımaktadır (Alpaydın ve Kültür, 2024). Türkiye'de öğretim programlarının tarihsel gelişimi yalnızca pedagojik bir düzenleme süreci olarak değil aynı zamanda dönemin siyasal hedeflerini toplumsal ihtiyaçlarını ve uluslararası etkileri içeren çok boyutlu bir dönüşüm alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dinamik yapı, eğitim politikalarının teknolojik yeniliklere, toplumsal taleplere ve uluslararası eğitim eğilimlerine uyum sağlama çabasının bir yansıması

niteliğindedir (Yalçın ve Akhan, 2019; Çelebi ve Kazancı, 2021). Bu nedenle, güncel öğretim programı tartışmalarının sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesi; Türkiye’deki öğretim programlarının tarihsel gelişim çizgisinin, bu çizgiyi biçimlendiren temel dinamiklerin ve reformların ardındaki düşünsel temellerin bütüncül olarak ele alınmasını gerektirmektedir.

Türkiye’de öğretim programlarının tarihsel gelişimi, ülkenin siyasi, sosyal ve kültürel dönüşümünün bir aynası niteliğindedir (Çelebi ve Kazancı, 2021). Her bir program değişikliği, sadece pedagojik bir yenilenme değil, aynı zamanda dönemin ideolojik hedeflerini, toplumsal beklentilerini ve uluslararası eğitim akımlarından etkileşimini yansıtan karmaşık bir süreçtir (Akyüz, 2021). Günümüzdeki reform tartışmalarını sağlam bir zemine oturtmak için, bu tarihsel sürecin ana duraklarını ve bu durakların altında yatan temel dinamikleri anlamak kritik öneme sahiptir. Bu tarihsel gelişim çizgisi dikkate alındığında, Cumhuriyet eğitim sisteminin kurucu belgesi olan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, yeni bir eğitim paradigmasının temelini atmıştır (Arı, 2002). 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yürürlüğe giren bu yasa ile başlayan süreçte 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2004 ve 2017-2018 yıllarında yapılan kapsamlı değişiklikler, eğitim sisteminin felsefi, pedagojik ve içeriksel yönelimlerini sürekli olarak yeniden şekillendirmiştir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Yıldız ve Asma, 2020). Bu reformların her biri, kendi döneminin ihtiyaçlarına ve ideallerine yanıt verme iddiasıyla hayata geçirilmiş, ancak başarıları ve sürdürülebilirlikleri zaman zaman tartışma konusu olmuştur. Cumhuriyet’in ilk ilkokul programı olan 1924 İlkokul Programı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında dönemin siyasal atmosferine uygun biçimde hazırlanmış, ulusal birlik, laiklik ve modernleşme temalarını merkezine almıştır (Gözütok, 2003). 1926 Programı, önceki düzenlemeyi daha sistematik hale getirmiş, özellikle derslerin içeriksel standardizasyonuna odaklanmıştır. 1936 İlkokul Programı ise Cumhuriyet’in ilk on yılındaki milliyetçi ideolojik vurguyu pekiştirmiştir (EARGED, 1997). 1948 İlkokul Programı, II. Dünya Savaşı sonrası dönemin koşulları içinde demokratik değerlerin eğitim içeriğine daha fazla yansımaya öne çıkarken, 1968 İlkokul Programı bireysel farklılıklara duyarlılığıyla daha öğrenci merkezli yaklaşımlara geçişin işaretlerini vermiştir. 1998 İlköğretim Programı, küreselleşme bağlamında eğitimde kalite, esneklik ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanmıştır; 2004 İlköğretim

Programı ise yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak öğrenme-öğretme süreçlerinde köklü bir paradigma değişimini temsil etmiştir (Demirel, 2024). Son olarak 2017–2018 öğretim programı reformu, özellikle değerler eğitimi ve milli kimlik vurgularıyla tartışma konusu olmuş; içerik azaltımı ve beceri temelli öğrenme hedefiyle öne çıkmıştır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021).

Eğitim programlarının bir bütün halinde değiştirildiği 1998 ve 2004 yılı programları; politik, sosyal ve psikolojik temeller dikkate alınarak bir vizyon değişikliği olarak değerlendirilmiştir (Akınoğlu, 2008). İlköğretim programlarının yenilenmesi ve eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik olarak, 2004 yılından her yönüyle çağdaş yaklaşımları uygulamayı hedefleyen yenilikçi bir öğretim programı uygulamaya konulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2014). 2005–2006 eğitim-öğretim yılında, 9 il ve 120 okul pilot uygulama kapsamına alınarak yenilenen öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (EARGED, 2005; Gelen ve Beyazıt, 2007). Bu reform sürecinde öğretim programlarının temel yaklaşımları ve unsurlarında önemli değişikliklere gidilmiştir (Aşkar vd., 2005). Bu yenilenme sürecinin ardından, 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, ilkokuldan liseye kadar tüm kademelerdeki öğretim programlarını güncelleme sürecini başlatmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesi ile kamuoyunun görüşlerinin alınması amacıyla taslak programlar yayınlanmıştır. Bu taslaklara gelen geri bildirimler doğrultusunda, yenilenen programlar 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğü girmiştir (MEB, 2017a). MEB, yeni programlarda kazanım sayılarının ortalama %30 oranında azaltılması olduğunu açıklamıştır. Bu sadeleştirme, öğretmenler ve aileler tarafından uzun süredir talep edilen, içerik yükünü hafifletmeye yönelik olumlu bir adım olarak görülmüştür (ERG, 2018). Bununla birlikte uluslararası değerlendirme sonuçları, yapılan reformlara rağmen eğitimde istenen kalite artışının tam olarak sağlanamadığını göstermektedir.

PISA (Programme for International Student Assessment), OECD tarafından üç yılda bir uygulanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini değerlendiren uluslararası bir sınavdır. Bu değerlendirme, ülkelerin eğitim sistemlerinin öğrencilere kazandırdığı becerileri karşılaştırmalı olarak ortaya koyar. PISA raporları, Türk öğrencilerin genellikle bilgi ve ezbere dayalı, tek adımlı çözüm gerektiren sorularda daha başarılı olduğunu, ancak yorumlama, analiz

etme, değerlendirme ve yeni durumlara uyarlama gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda zorlandıklarını göstermektedir (OECD, 2023b). Okuma becerileri alanında Türkiye'nin ortalamanın altında kalması, öğrencilerin metinleri derinlemesine anlama, metinler arası bağlantı kurma ve çıkarım yapma gibi yetkinliklerde eksiklikleri bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, yeni bir öğretim programı reform ihtiyacını gündeme getirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; uluslararası sınavlarda ortaya çıkan uygulama ve yorumlama becerisi eksikliğini giderme, küresel ekonominin talep ettiği 21. yüzyıl yetkinliklerini kazandırma ve önceki programların yoğun ve parçalanmış yapısını aşma gibi temel ihtiyaçlara yanıt vermek üzere geliştirilmiş stratejik bir eğitim reformu olarak sunulmaktadır (MEB, 2024). Yeni program, beceri odaklı bir yaklaşım benimseyerek ve mevcut içerikte %35 oranında bir seyreltme yaparak öğrencilerin konuları daha derinlemesine öğrenmesini hedeflemiştir.

Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) “2024 Öğretim Programları İnceleme Raporu”, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini değerlendirerek öğretim programı geliştirme süreçlerinde bilimsel, şeffaf ve katılımcı bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamakta ve ihtiyaç analizleri, pilot uygulamalar ile etki değerlendirmeleri gibi bilimsel standartların yeterince karşılanmadığını ortaya koymaktadır (Diker Coşkun, 2024). Raporda, sadeleştirilmiş içerik hedefine rağmen özellikle Türkçe dersi özelinde öğrenme çıktısı sayısının 2019 programına göre yaklaşık iki katına çıktığı belirtilmiştir. Alanyazında da en sık dile getirilen endişeler; uygulama için yeterli hizmet içi eğitim verilmemesi, yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının nasıl hayata geçirileceğinin belirsizliği, materyal ve kaynak eksikliği ve değişimin çok hızlı biçimde yürütülmesidir (Akgül ve Uygun, 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024; Çalışkan ve Yıldırım, 2024; Güneş vd., 2025; Kangal ve Çevik Kansu, 2025; Karataş, 2025; Küçük ve Kurt, 2025; Taşkın, 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Bu çerçevede, Türkiye’de öğretim programlarının tarihsel gelişimini anlamak amacıyla Cumhuriyet döneminden günümüze kadar gerçekleştirilen program değişikliklerinin kronolojik olarak incelenmesi önem taşımaktadır. Aşağıdaki tabloda, söz konusu değişimlerin temel özellikleri ve dönemsel odakları özetlenmiştir.

Tablo 1. Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Değişikliklerinin Kronolojik Özeti

Yıl	Programın Adı/Kanun	Temel Felsefe/Yaklaşım	Öne Çıkan Özellikler/Değişiklikler
1924	Tevhid-i Tedrisat Kanunu	Laik, Milli, Merkezîyetçi Eğitim	Eğitimin birleştirilmesi, merkezileştirilmesi ve laikleştirilmesi.
1926	İlk Mektep Programı	Pragmatizm (John Dewey Etkisi), İlerlemecilik	"İyi vatandaş" yetiştirme, hayat bilgisi
1936	İlkokul Programı	Üretkenlik	Milli ve ulusal kimlik vurgusunun güçlenmesi.
1948	İlkokul Programı	Karma (Esasîcilik, İlerlemecilik)	Köy-şehir programlarının birleştirilmesi, bilgi aktarımı ağırlıklı.
1968	İlkokul Programı	Gelişimsel, Çevreye Duyarlı	Pilot uygulama süreci, birleştirilmiş sınıflara önem, öğrenci merkezlik.
1998	İlköğretim Programı	Davranışçı-Bilişsel Karma	8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçiş, yapısal bütünlük.
2004	İlköğretim Programları	Yapılandırmacılık, İlerlemecilik	Paradigma değişimi, öğrenci merkezli, temel beceriler, sarmal yapı.

Tablo 1. Devamı

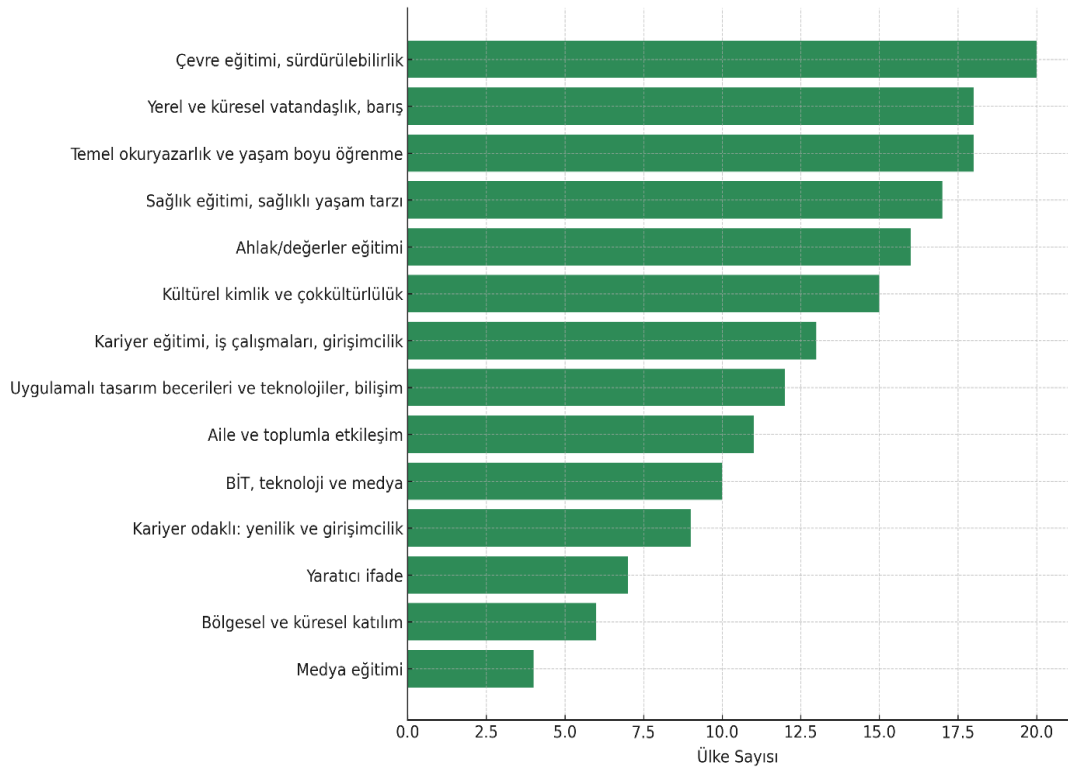
2018	Öğretim Programları	Değerler Eğitimi, Sadeleştirme	Kazanımların azaltılması, milli ve manevi değerlere vurgu
2025	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	Beceri temelli, sadeleştirilmiş içerik, disiplinler arası yaklaşım	Değer temelli bir yapı, süreç ve sonuç odaklı bütüncül bir değerlendirme

Kaynak: (Aslan ve Erden, 2020; Demir ve Demir, 2012; ERG, 2018; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Sakallıoğlu ve Özüdoğru, 2022)

Tarihsel gelişim çizelgesinde görüldüğü üzere, Türkiye’de öğretim programları sürekli bir yenilenme ve dönüşüm süreci içinde olmuştur. Bu dönüşümün son halkası niteliğindeki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, güncel eğitim anlayışının yönünü ve önceliklerini yansıtmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) üzerine yapılan güncel araştırmalar, modelin hem teorik temellerini hem de uygulama boyutlarını farklı açılardan irdelemektedir (Kadırhan ve Şat, 2025). Ders kitapları ve öğretim programları üzerine yapılan içerik analizlerinde, sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi ve üst düzey bilişsel becerilerin modelde güçlü şekilde vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bloom taksonomisi, disiplinlerarası entegrasyon ve dil öğretimindeki beceri temelli yapı analizleri, modelin bütüncül bir öğrenme deneyimi kurgulamaya çalıştığını göstermektedir (Akarsu, 2025). Bununla birlikte, 21. yüzyıl insan profiline ilişkin beklentiler ile modelin sunduğu yeterlikler arasında kısmi boşluklar bulunduğu, özellikle girişimcilik ve kariyer planlama gibi alanların güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). İlgili araştırmalar, TYMM’nin Türk eğitim sisteminde paradigma değişimini hedefleyen bir reform olduğunu, ancak uygulama süreçlerinde öğretmen eğitimi, içerik geliştirme ve ideolojik denge açısından sürekli izleme ve geliştirme gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Adıgüzel, 2025; Afacan Süğümlü ve Bahşi, 2025; Akpınar vd., 2024; Bayrakdar, 2025; Erken, 2025; Kara Özkan, 2025; Köçer, 2025; Mukul, 2025; Suluk ve Yıldırım, 2025; Tınmaz vd., 2025; M. Uzun, 2025).

Bu araştırma bulgularının ortaya koyduğu eğilimler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin yalnızca pedagojik bir yenilenme girişimi olmadığını, aynı zamanda temalar, bileşenler ve beceriler üzerinden yapılandırılmış bütüncül bir öğrenme

felsefesine dayandığını göstermektedir. Model; özünde erdem, beceri geliştirme ve bütüncül insan yetiştirme hedefleriyle tasarlanmıştır (Doğan ve Aşlamacı, 2025). Disiplinler arası temaların OECD üyesi ülkeler tarafından benimsenme düzeyine ilişkin veriler, eğitim sistemlerinin giderek daha bütüncül ve kapsayıcı hedefler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir (OECD, 2020a). En sık rapor edilen temaların; çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik, küresel vatandaşlık ve yaşam boyu öğrenme olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitimin yalnızca bireysel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, toplumsal sorumluluk ve küresel sorunlara duyarlılık geliştirme işlevini de üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan tematik yaklaşımların uluslararası eğitim eğilimleriyle nasıl örtüştüğünü değerlendirmek önemlidir. Aşağıdaki şekil, OECD ülkelerinin öğretim programlarında yer alan başlıca temaların dağılımını göstererek, modelin küresel ölçekteki eğilimlerle ilişkisini görselleştirmektedir.



Şekil 1. Ülkelerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Temaların Dağılımı

Kaynak: (OECD, 2020b)

Şekil 1’de görüldüğü üzere, OECD’ye üye ülkelerin öğretim programlarında en sık yer verdikleri temaların başında çevre ve sürdürülebilirlik, küresel vatandaşlık,

yaşam boyu öğrenme, sağlık ve değerler eğitimi gibi konular gelmektedir (OECD, 2020b). Türkiye'nin yeni öğretim programları vizyonunu ortaya koyan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de benzer biçimde; erdem–değer–eylem çerçevesi, okuryazarlık ve sistem düşüncesi becerileri, alan temelli beceriler (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler) ve programlar arası bütüncül bileşenler üzerinden şekillenmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda, OECD'nin eğitim politikalarına yön veren küresel girişimleriyle TYMM arasındaki paralellikler dikkat çekmektedir.

OECD tarafından öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde üye ülkelere yeni bir yol haritası ve vizyon sunan “Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030” projesi, eğitim sistemlerini bilgi ezberleten bir yapıdan çıkarıp öğrencileri belirsiz bir geleceğe hazırlayan bir modele dönüştürmeyi amaçlamaktadır (OECD, 2018). Bu kapsamda OECD, öğretim programlarının disipline dayalı içerik aktarımından bütüncül ve yetkinlik temelli bir yaklaşıma; öğretmen merkezli uygulamalardan öğrenci temsiline dayalı modellere evrilmesi gerektiğini savunmaktadır (OECD, 2020b). Öğretmenlerden beklenen ise disiplinler arası öğrenme fırsatları oluşturmak, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde aktif kılmak ve sonuç odaklı değerlendirmeler yerine süreç odaklı yöntemleri kullanmaktır. Kısacası, OECD öğretmenleri yalnızca program uygulayıcıları değil, öğrencileri hızla değişen bir geleceğe hazırlayan dönüşümün mimarları olarak konumlandırmaktadır (OECD, 2024).

Alanyazında farkındalık kavramı; bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre yapmak istedikleri faaliyetlere yöneldikleri ve bunları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden ortaya koydukları başlangıç noktası olarak tanımlanmaktadır (Eski, 2010; Ünal, 2017). Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde öğretim programlarını uygulama noktasındaki yeterliklerinin ancak bu programlara yönelik sahip olacakları farkındalıkla mümkün hale gelebileceği belirtilmiştir (Pektaş ve Pesen, 2021). Uyum ise öğretim programına ait bir öğenin program kılavuzunda gösterildiği gibi uygulanma düzeyidir. (Dane ve Schneider, 1998). Öğretim programları bağlamında uyum kavramı; değişime ve değişen öğretim programlarının tüm boyutlarını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Karsantık, 2021). Alanyazında farkındalık, bir öğretmenin yenilenen bir öğretim programına uyum sağlamasının ön koşulu olarak kabul edilir. Bu kavram, basit bir "haberdar olma" durumundan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Eski (2010) ve Ünal'a (2017) göre farkındalık, bireylerin ilgi ve

yeteneklerine göre yapmak istedikleri faaliyetlere yöneldikleri ve bunları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden ortaya koydukları bir başlangıç noktasıdır.

Bu noktada, farkındalık kavramının psikoloji alanındaki kökenlerine bakıldığında, kavramın bilinçli farkındalık (mindfulness) yaklaşımıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık, yargısız bir biçimde şimdiki ana ve anlık deneyimlere odaklanma hali olarak tanımlanır (Uzun ve Kral, 2021). Bu durum, kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişkileri fark edebilme, kendini inceleyebilme ve kendi üzerinde düşünebilme yeteneği olan "psikolojik bilinç" ile de örtüşür (Şahin ve Yeniçeri, 2015). Bu kavramsal çerçeve, eğitim bağlamına uyarlandığında öğretmenlerin program farkındalığı üç temel boyutta ele alınabilir. Pektaş ve Pesen (2021)'nin bu alandaki çalışması, farkındalığın bu çok boyutlu yapısını somutlaştırmıştır. Buna göre, bilişsel farkındalık boyutu; öğretmenin programın temel felsefesini, vizyonunu, amaçlarını, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini teorik düzeyde bilmesi ve anlamasıdır (Brown, 2009). Duyuşsal farkındalık boyutu; öğretmenin programdaki değişikliklerin gerekliliğine inanması, yenilikleri benimsemesi, programa karşı olumlu bir tutum geliştirmesi ve onu uygulama konusunda istekli olmasıdır. Psikomotor farkındalık boyutunda ise öğretmenin, programın gerektirdiği yeni öğretim yöntemlerini, tekniklerini ve etkinliklerini sınıf içinde uygulama becerisine sahip olmasıdır (Remillard, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin program farkındalığına ilişkin bu üç boyutu, yenilenen öğretim programlarını uygulama süreçlerinde önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler, mesleki kariyerleri boyunca yenilenmiş ve geliştirilmiş öğretim programlarını sınıf içinde uygulayarak doğrudan deneyimleme imkânı bulmaktadırlar (Mellegård ve Pettersen, 2016). Her yeni program, beraberinde farklı bir eğitim felsefesini, yeni hedefleri, içerikleri, öğretme-öğrenme yaklaşımlarını ve değerlendirme anlayışlarını getirmektedir. Dolayısıyla program değişiklikleri, öğretmenler açısından yalnızca bir uygulama değişimi değil, aynı zamanda yeni öğretim davranışlarının, öğrenme anlayışlarının ve mesleki rollerin geliştiği bir öğrenme süreci anlamına gelmektedir (Fullan ve Hargreaves, 1992; Van den Akker, 1988; Zhu vd., 2011). Bu süreçte öğretmenler, mevcut alışkanlıklarını dönüştürebilmek ve yenilikleri sınıf ortamına etkili biçimde yansıtabilmek için çeşitli

destek mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadır (Hord ve Hall, 1987). Bu nedenle, öğretmenlerin değişim ve yenilenen programlara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerinin bir bütün olarak incelenmesi, değişime uyumun çok boyutlu biçimde anlaşılmasına önemli katkı sunmaktadır (Karsantık, 2021). Bu çerçevede, öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını benimseme ve uygulama süreçleri, yalnızca bireysel düzeydeki tutum ve farkındalıkla sınırlı kalmamakta; içinde bulundukları eğitim sisteminin kültürel, yapısal ve örgütsel özelliklerinden de güçlü biçimde etkilenmektedir. Bu bağlamda; öğretim programlarındaki değişimlerin sınıf düzeyinde etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin bu değişime yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal uyumlarının yanı sıra, sistemin öğretmene sunduğu destek ve teşvik mekanizmalarıyla da yakından ilişkilidir.

Türkiye'de eğitim reformlarının başarısı, programların felsefi ve yapısal niteliğinden çok, bu programları hayata geçiren öğretmenlerin değişim sürecine ne ölçüde farkındalık ve uyum gösterebildiğine bağlıdır. Bu uyum süreci; bireysel öğretmen özelliklerinden okulun fiziksel koşullarına, sistemik destek mekanizmalarından öğrenci dinamiklerine kadar uzanır ve sadece teknik bir adaptasyon değil, aynı zamanda öğretmenin kendi özneliğini ortaya koyabildiği dinamik bir süreçtir (Kirby ve Mclaughlin, 2016). Sürecin başarısı, bireysel öğretmen özelliklerinden (mesleki özyeterlik, değişime karşı tutum vb.), okulun örgütsel iklimine ve liderlik desteğine, sistemik destek mekanizmalarının (hizmet içi eğitim, materyal desteği) kalitesinden öğrenci dinamiklerine kadar uzanan çok katmanlı bir faktörler matrisi tarafından şekillendirilmektedir (Aytaç, 2021). Bir öğretmenin yeni bir programı benimsemesi; sadece yeni bir dizi tekniği öğrenmesi değil, aynı zamanda mesleki kimliğini, "iyi öğretmenliğin" ne olduğuna dair kökleşmiş pedagojik inançlarını ve yerleşik rutinlerini sorgulamasını gerektiren derin bir öğrenme ve anlam inşası sürecidir. Öğretmenlerin mevcut inançları, yeni programın felsefesini yorumladıkları bir filtre görevi gördüğünden, yüzeysel ve şekilsel bir uygulamadan ziyade reformun ruhuna uygun, derinlemesine bir dönüşüm için bu inançların dönüşümü kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen desteği ve mesleki gelişim süreçlerinin niteliğini artırmak, reformların sürdürülebilirliğinin temel koşuludur (Cerit, 2013; Gordon, 2023). Aksi hâlde, en iyi tasarlanmış programlar bile sınıf düzeyinde beklenen etkiyi üretememekte ve reformlar öğretmen direnci ile açıklanamayacak daha köklü yapısal sorunlara takılmaktadır. Gerçek dönüşüm

öğretmenlerin içsel dönüşümüyle başlamakta ve programlar ancak bu dönüşümü mümkün kıldıkları ölçüde anlam kazanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algılarının öğretim programındaki değişime uyum düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyumları hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyumları; kıdem, eğitim kademesi ve alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyum düzeyleri ilişkili midir?

4. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları, programdaki değişimlere uyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri, 21. yüzyılın gerektirdiği eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği gibi becerileri bireylere kazandırma hedefi doğrultusunda dinamik ve sürekli bir dönüşüm içindedir (OECD, 2018). Küresel çağın getirdiği gereksinimlerle birlikte, Türkiye'de öğrencileri 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu olarak donatmak amacıyla öğretim programları sıklıkla güncellenmektedir (Tan Şişman, 2024). Bununla birlikte, eğitim reformlarının başarısı program dokümanlarının niteliğinden ziyade, bu programları sınıf içinde hayata geçiren öğretmenlerin çabalarına, algılarına ve

yetkinliklerine bağlıdır (Fullan, 2007). Öğretmenler, reformların pasif uygulayıcıları değil, onları yorumlayan, dönüştüren ve uyum sağlayan birer "değişim ajanları" veya "program aracıları" olarak kabul edilmektedir (Datnow, 2005; Priestley vd., 2015). Bu nedenle, program değişikliklerinin sahadaki yansımaları anlamak için öğretmenlerin bu yeniliklere nasıl uyum sağladığını incelemek kritik bir gerekliliktir. Değişime uyum, yalnızca yeni materyalleri kullanmayı değil, aynı zamanda programın altında yatan felsefeyi anlama, benimseme ve pedagojik uygulamalara yansıtma sürecini de içeren çok boyutlu bir yapıdır (Hall, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin değişime nasıl uyum sağladıklarını anlamak için alanyazında ele alınan temel faktörlerin incelenmesi gerekmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin değişime uyumunu etkileyen birçok faktörü ele almıştır. Bu faktörlerden ilki, öğretmenlerin program farkındalığı olarak kavramsallaştırılan yetkinliktir (Keskin ve Korkmaz, 2021a). Öğretmenlerin, programın felsefesini, hedeflerini ve beklenen pedagojik yaklaşımları ne ölçüde anladıkları, o programı ne kadar etkili uygulayacaklarını belirleyen temel bir bilişsel ön koşuldur (Cohen ve Ball, 1990). Uyum sürecini etkileyen ikinci faktör ise, öğretmenlerin algıladığı güçlüklerdir. İdealist hedeflere sahip programlar dahi, uygulamada karşılaşılan zorluklar (materyal eksikliği, zaman baskısı, kalabalık sınıflar, yetersiz hizmet içi eğitim vb.) nedeniyle başarısız olabilmektedir (Karacaoğlu ve Acar, 2010; Krause vd., 2025). Bu güçlükler; öğretmenlerin değişime yönelik motivasyonlarını, tutumlarını ve sonuçta uyum davranışlarını dolaylı yoldan veya doğrudan etkileyen psikolojik bir bariyer işlevi görmektedir. Mevcut araştırmalar bu değişkenleri (farkındalık, güçlük ve uyum) genellikle betimsel düzeyde veya birbirinden bağımsız olarak inceleme eğilimindedir. Bu nedenle, söz konusu değişkenlerin (farkındalık, güçlük, uyum) birbirleriyle olan ilişkisini ve birlikte değişime uyum düzeyini yordama gücünü analiz eden çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin programa yönelik farkındalıklarının ve uygulamada algıladıkları güçlüklerin, onların değişime uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını istatistiksel olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmanın, öğretmenlerin değişikliklere verdikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilere ışık tutarak, değişim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma konusunda öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularının, öğretim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi ve sürdürülebilirliğini destekleyerek, politika yapıcılara ve okul yöneticilerine değişim yönetimi konusunda veri temelli geri bildirimler sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışma, öğretmenlerin değişim sürecindeki ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi için yol gösterici niteliktedir. Sonuç olarak bu çalışma, yapılan program değişikliklerinin uygulamada karşılığını bulabilmesi ve hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin programları nasıl deneyimlediklerine dikkat çekmekte ve eğitim reformlarının başarısında öğretmenlerin merkezi rolünü bir kez daha vurgulamaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada veriler, anonimlik ve gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik özellikleri doğrultusunda katılımcıların yanıtlarının araştırma amacını yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma,

1. Veri kaynağı olarak; 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Balıkesir ilinin merkez ilçeleri Altıeylül ve Karesi’de, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle,

2. Konu alanı olarak; öğretim programına ilişkin farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyum düzeyleri,

3. Veri toplama aracı olarak; betimsel açıdan “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği”, “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” ve “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği” kullanılarak,

4. Süre olarak; bir eğitim-öğretim yılının bir dönemiyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutum kazanımlarını sistemli bir biçimde düzenleyen; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bileşenlerinden oluşan dinamik yapı (Demirel, 2009; Posner, 2003; Tyler, 2013).

Öğretim Programı Reformu: Toplumun değişen ihtiyaçları ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda programın hedef, içerik, öğretim yaklaşımları ve değerlendirme boyutlarında yapılan planlı yenileme süreci (Fullan, 2025; Ornstein, 2017).

Öğretim Programı Farkındalığı: Öğretmenlerin uyguladıkları programın dayandığı temel felsefe, amaç, kazanımlar, öğretim yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında sahip oldukları bilgi, inanç ve uygulama becerilerini kapsayan çok boyutlu yapı (Firmender vd., 2014; Shawer, 2017).

Programa Uyum: Öğretim programının geliştirildiği biçimde; hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme aracı doğrultusunda ne ölçüde hayata geçirildiğini gösteren uygulama bütünlüğü (Dusenbury, 2003; O'Donnell, 2008).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kuramsal çerçeve kapsamında sırasıyla öğretim programlarının yenilenmesi, program farkındalığı, programı uygulamayı güçleştiren faktörler ve programdaki değişime uyuma ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Küresel Dönüşümler ve Öğretim Programı Geliştirme Süreçleri

Günümüz toplumları; çevresel, ekonomik, sağlık ve toplumsal alanlarda çok yönlü zorluklarla karşı karşıyadır. İklim değişikliği ve doğal kaynakların azalması, mevcut tüketim alışkanlıklarımızı yeniden değerlendirmeyi zorunlu kılarken; yapay zekânın gelişimi ve teknolojik ilerlemeler geleneksel iş modellerini dönüştürmektedir (Gouëdard vd., 2020). Küreselleşme sürecinin devam etmesiyle birlikte göç, kentleşme ve artan çeşitlilik, ülkelerin ve ekonomilerin yapısını yeniden şekillendirmektedir (Spring, 2014). Bu küresel eğilimler nedeniyle hükümetler, gelecek nesilleri gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatmak amacıyla eğitim sistemlerinde reformlar yapma ve öğretim programlarını geliştirme yoluna gitmektedirler (Banks, 2016; Castles vd., 2014; Darling-Hammond, 2017; Schleicher, 2018). Bununla birlikte, bu reformların kâğıt üzerinde ne kadar yenilikçi ve iddialı olursa olsun, başarısı nihayetinde sınıf içindeki uygulamalara yani öğretmenlerin çabalarına bağlıdır. Alanyazında "politika-uygulama uçurumu" olarak adlandırılan bu olgu, eğitim politikalarının tasarlanması ile bu politikaların okullarda hayata geçirilmesi arasındaki farkı ifade eder ve reform çabalarının önündeki en büyük engellerden birini oluşturur (Angrist ve Dercon, 2024; Martin vd., 2024). Program geliştirme, yalnızca teknik bir planlama süreci değil; aynı zamanda sosyal ve politik boyutları güçlü, paydaşlar arasında denge kurmayı gerektiren bir faaliyettir. Bu bağlamda, program uzmanları, “sosyal mühendis” rolüyle hareket ederek farklı

kesimlerin beklenti ve ihtiyaçlarını dengeli biçimde karşılamak durumundadır (Letschert ve Kessels, 2004).

Eğitimde yaşanan bu çok katmanlı dönüşümün merkezinde ise ğretim programı kavramı yer almaktadır. Reformların somut olarak hayata geçirildiği alan, ğretim programlarının hedefleri, içerikleri ve uygulama süreçleridir (Oliva ve Gordon, 2013). Nitelikli eğitim çıktılarının elde edilmesini hedefleyen eğitim reformlarında, ğretim programları giderek daha merkezi bir rol üstlenmektedir. Öğretim programı kavramı, farklı bağlamlarda çeşitli anlamlar taşısa da özünde öğrenme için bir plan olarak tanımlanabilir (Thijs ve Van den Akker, 2010). Bu plan, öğrencilerin ne öğrenmesi ve eğitim sistemi aracılığıyla hangi bilgilerin aktarılması gerektiğine dair bir dizi kılavuz niteliğindedir. Stoll vd., (2006), ğretim programını daha dar bir çerçevede ele alarak, ders kitapları ve ğretim materyalleri gibi öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan materyalleri ifade etmektedir. Buna karşılık Saavedra ve Steele (2012) ğretim programını daha geniş bir açıdan değerlendirerek; ğretim yöntemleri, sınıf mevcutları, ders saatlerinin dağılımı, öğrenme hedefleri, değerlendirme ve sınav uygulamaları gibi ğretim programının tasarımı ve uygulanmasını etkileyen unsurları da kapsayan bir kavram olarak tanımlamışlardır.

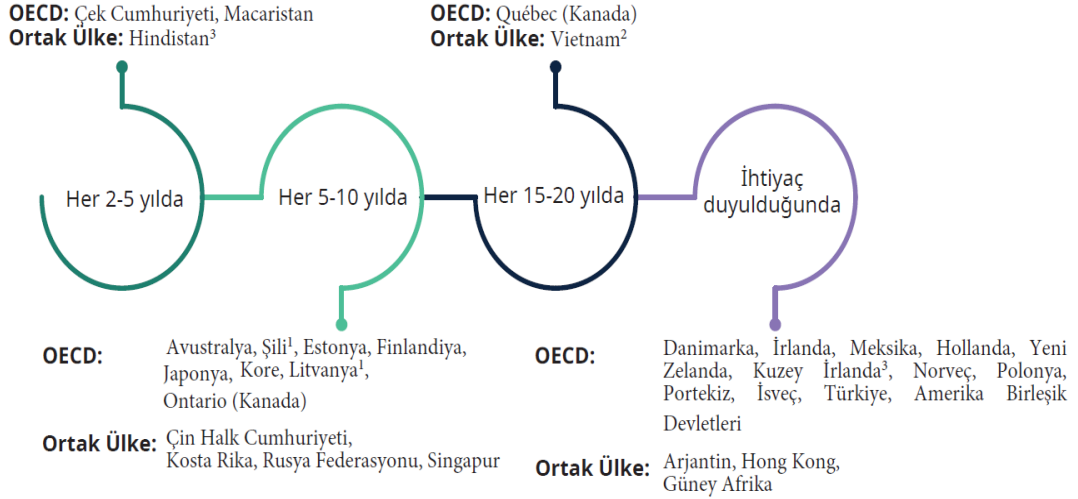
Öğretim programı; bilgi, beceri ve değerlerin bilinçli ve sistematik bir şekilde seçilerek, öğrencilerin neyi, neden, ne zaman ve nasıl öğrenmeleri gerektiği sorularına yanıt veren; ğretim, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin bütüncül biçimde yapılandırılmasını sağlayan bir çerçevedir (Stabback, 2016). Geniş anlamıyla ğretim programı; yalnızca bilgi ve beceri aktarımının ötesinde bir toplumun ortak vizyonunu yansıtan, yerel, ulusal ve küresel ihtiyaçları gözeten sosyal ve politik bir mutabakat alanı olarak da değerlendirilmektedir (Apple, 2004; Marsh and Willis, 2007; Ornstein and Hunkins, 2018; Pinar, 2012). Bu nedenle ağdaş program geleiştirme süreçleri, kamuoyu katılımını ve çok paydaşlı iş birliğini giderek daha fazla önemsemektedir. Söz konusu sürecin karmaşık yapısı ile öğretme, öğrenme ve değerlendirmenin “ne” ve “nasıl” sorularına yanıt arayan çok boyutlu içeriği, politika yapıcılar ve program geleiştiriciler açısından dikkate değer zorluklar oluşturmaktadır (Sakallı vd., 2016).

Toplumsal, teknolojik ve ekonomik dönüşümler, ğretim programlarının diğital ve veri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kodlama ve programlama, girişimcilik, evre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ile sosyal ve

duygusal beceriler gibi çeşitli yeterliliklerle güncellenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (European Commission, 2018; OECD, 2018; UNESCO, 2017; Voogt and Roblin, 2012). Eğitimde değişimin kademeli bir süreç gerektirdiği ve bazı ülkelerin öğretim programlarının güncellenmesinin siyasi etkilerini azaltmak amacıyla periyodik bir güncelleme döngüsü oluşturarak başarı sağladığı bilinmektedir (Schmidt and Prawat, 2006; UNESCO, 2015). Bu döngü, partiler üstü bir eğitim vizyonuna dayanarak kendi hızında ilerler. Aşamalı geçişler ve pilot uygulamalar sonucunda bu dinamik yapı canlı tutulabilir ve uygulama süreçleri etkili biçimde desteklenebilir (Gouëdard vd., 2020). Bu kapsamda, eğitim programlarının yenilenmesi yalnızca içerik düzeyinde bir güncellemeyi değil, aynı zamanda toplumsal ve bireysel düzeyde meydana gelen dönüşümlere bütüncül bir yanıt verme gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Demirel, 2024; Varış, 1998; Yıldırım, 1999).

Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim ve dönüşümler, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin niteliğini değiştirmekte; yeteneklerin farklı biçimlerde değerlendirilmesini ve değerlerin doğal yollarla kazanılmasını gerektirmektedir (Schwab, 2016). Bu dinamik süreçte, zihinsel faaliyetlerin bireyler tarafından anlamlandırılıp kullanılabilmesi için değişim ve dönüşümün bütüncül bir şekilde kavranması önem kazanmıştır (Özden, 2011; Trilling and Fadel, 2009). Bu bağlamda, söz konusu dönüşümlerin birer yansıması olarak öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak amacıyla çeşitli yenilikçi politika ve uygulamalar öğretim programları aracılığıyla hayata geçirilmektedir (MEB, 2024). Öğretim programlarında yapılan değişiklikler; eğitim hedeflerinin revizyonu, ders sürelerinin yeniden düzenlenmesi, mevcut konuların güncellenmesi (örneğin, yeni konuların eklenmesi, mevcut konuların birleştirilmesi veya öğrenme alanları çerçevesinde yeniden yapılandırılması) ve içerik yenileme (belirli sınıf düzeylerinde veya tüm kademelerde bazı içeriklerin azaltılıp yeni içeriklerin eklenmesi) gibi unsurları kapsayabilmektedir (OECD, 2020d). Öğretim programlarının yeniden tasarlanması, siyasi açıdan hassas ve yüksek risk içeren eğitim reformları arasında yer almaktadır. Bu tür reform girişimlerinde, mevcut duruma duyulan bağlılık çoğu zaman değişim arzusunun önüne geçebilmekte, bu da yenilikçi adımların hayata geçirilmesini güçleştirmektedir (OECD, 2024b). Bu durum, öğretim programı reformlarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyo-politik bir süreç olarak da ele alınması gerektiğini göstermektedir. OECD verilerine göre ülkeler,

toplumsal ve teknolojik değişimlere uyum sağlamak amacıyla öğretim programlarını belirli aralıklarla güncellemektedir. Aşağıdaki şekil, OECD ülkelerinin öğretim programlarını yenileme sıklıklarını göstererek, bu dönüşüm sürecinin küresel ölçekte ne denli yaygın ve dinamik olduğunu ortaya koymaktadır.



1. Şili her 6-12 yılda bir, Litvanya ise her 10-12 yılda bir reform yapmaktadır.
2. Gerekli/uygun ayarlamalar yapılır.
3. Bu ülkeler/bölgeler için yanıtlar hükümetler tarafından değil bağımsız araştırmacılar tarafından verilmiştir.

Şekil 2. Ülkelere göre öğretim programlarının değişim sıklıkları

Kaynak: (OECD, 2020d)

Bu kapsamlı program değişimlerinin sıklığı, Şekil 2'de gösterildiği gibi ülkeler/bölgeler arasında önemli ölçüde farklılık göstermektedir (OECD, 2020d). Bazı ülkeler 2-5 yıl gibi sık ve düzenli aralıklarla reform yaparken (Çek Cumhuriyeti, Macaristan), diğerleri 5-10 yıl (Avustralya, Finlandiya) veya 15-20 yıl (Québec) gibi daha uzun ve planlı döngüleri benimsemektedir. Türkiye ise bu sınıflandırmada, sabit bir takvime bağlı kalmadan, ortaya çıkan gereksinimlere göre esnek bir şekilde reform yapan ülkeler grubunda (Danimarka, Hollanda, ABD gibi) yer almaktadır. Bu durum, Türkiye'nin politika değişikliklerinde planlı bir döngüden ziyade, duruma göre şekillenen reaktif bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Ülkeler arasındaki bu farklılaşan program yenileme döngüleri göz önüne alındığında, reformların başarısının yalnızca tasarlanan politikaların niteliğine değil, aynı zamanda bu politikaları uygulayacak öğretmenlerin farkındalık düzeylerine ve uygulama kapasitelerine bağlı olduğu görülmektedir (Gömleksiz, 2005). Dolayısıyla, öğretim programı reformlarının

etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin programın içeriğini, amaçlarını ve altında yatan pedagojik felsefeyi ne ölçüde kavrayabildikleriyle doğrudan bağlantılıdır (Hall ve Hord, 2015). Bu bağlamda, öğretmen farkındalığı, eğitim sisteminin dönüşümünü mümkün kılan kilit değişkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Erdem ve Eğmir, 2018).

2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları

Öğretim programı farkındalığı, bir öğretmenin mesleki bilincinin temel bileşenlerinden biridir. En genel tanımıyla farkındalık; öğretmenlerin görev yaptıkları alana ilişkin öğretim programının felsefesi, genel ve özel hedefleri, içerik düzenlemeleri, öğrenme-öğretme stratejileri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları gibi temel bileşenlere dair sahip oldukları bilinç düzeyini ifade eder (Gürbüz ve Şen, 2023). Bu bilinç, yalnızca bilişsel bir bilgi birikimini değil; aynı zamanda programa yönelik duyuşsal (tutum, inanç) ve psikomotor (uygulama becerisi) eğilimleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Farkındalık, statik bir bilgi durumundan ziyade dinamik bir süreç olarak değerlendirilir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinde sık yaşanan program değişiklikleri karşısında, öğretmenin bu değişimlere uyum sağlama kapasitesi farkındalık düzeyiyle yakından ilişkilidir (Çayak ve Erol, 2022).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, "erdem-değer-eylem bütünlüğü," "bütünleşik beceriler," ve "sistem okuryazarlığı" gibi yeni ve soyut kavramlar getirmektedir (MEB, 2024). Bu kavramların doğru anlaşılması ve sınıf içi uygulamalara etkin biçimde yansıtılabilmesi, önceki programlara kıyasla öğretmenlerde daha yüksek düzeyde bir program farkındalığı gerektirmektedir (Voogt ve Roblin, 2012). Araştırmalar, öğretmenlerin program farkındalık seviyelerinin, değişim süreçlerine uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir (Aykul ve Ozan, 2025). Yüksek farkındalığa sahip bir öğretmenin; program değişikliğinin sebeplerini, programın getirdiği yenilikleri ve öğretmenin kendisinden beklenen rol değişimini daha kolay kavraması ve bu sürece daha aktif bir şekilde katılım göstermesi beklenir. Bu yönüyle farkındalık, değişime karşı direnci azaltan ve adaptasyonu kolaylaştıran bir katalizör işlevi görmektedir (Hattie, 2012; Shapiro vd., 2024).

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını etkileyen faktörler ulusal ve uluslararası alanyazında genellikle bireysel ve bağlamsal boyutlarda ele alınmaktadır (Viennet ve Pont, 2017). Bireysel faktörler arasında; öğretmenlerin mesleki bilgi düzeyleri, program okuryazarlıkları, pedagojik inançları, öz-yeterlik algıları ve program değişikliklerine yönelik tutumları öne çıkmaktadır (Handal ve Herrington, 2003). Özellikle öz-yeterlik ve olumlu tutumların, programın hedeflerinin benimsenmesi ve sınıf içi uygulamaya aktarılmasında güçlü belirleyiciler olduğu belirtilmektedir (Yan vd., 2021). Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri ve pedagojik yaklaşımları, programın nasıl yorumlandığını ve sahada nasıl hayata geçirildiğini doğrudan etkilemektedir (Tran ve O'Connor, 2024). Bununla birlikte, öğretmen farkındalığını şekillendiren unsurlar yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı değildir; içinde bulunulan okul, sistem ve politika bağlamı da belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bağlamsal faktörler; mesleki gelişim fırsatları, okul yönetimi desteği, kaynak ve zaman kısıtlılıkları, ulusal politika yönelimleri ve değerlendirme sistemleri kapsamında ele alınmaktadır (Coburn, 2005; Honig, 2006; OECD, 2019; Opfer ve Pedder, 2011; Ergöz vd., 2023). Nitelikli ve sürdürülebilir mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlerin program farkındalıklarını artırmada ve bu farkındalığı kalıcı uygulamalara dönüştürmede kritik rol oynamaktadır (Heitink vd., 2016). Benzer şekilde okul yönetimi; vizyon paylaşımı, iş birliği kültürü ve kaynak tahsisi gibi destekleyici uygulamalar aracılığıyla öğretmenlerin programı sahiplenmelerine katkı sağlamaktadır (Schildkamp vd., 2020). Buna karşın yoğun iş yükü, yetersiz fiziki koşullar, kalabalık sınıflar ve sınav odaklı ulusal değerlendirme politikaları, öğretim programının hedefleriyle öğretmenlerin sınıf içi öncelikleri arasında gerilimler yaratabilmektedir (Datnow ve Park, 2009; Darling-Hammond vd., 2020; Pella, 2015; Sahlberg, 2011).

Türkiye bağlamında yürütülen araştırmalar, bu genel eğilimleri büyük ölçüde desteklemektedir. Öğretmenlerin program farkındalıklarının demografik özellikler, deneyim düzeyi ve çalışma bağlamına göre farklılık gösterdiği; ayrıca politika değişikliklerinin uygulamaya yansıtılmasında mesleki gelişim eksiklikleri ve kaynak yetersizliklerinin öne çıkan engeller arasında yer aldığı görülmektedir (Aykul ve Ozan, 2025; Karakaya vd., 2024; Karakuş, 2021). Alanyazında, öğretmenlerin program farkındalıklarını artırmak için bireysel kapasite geliştirme ile kurumsal destek

mekanizmalarının bütüncül biçimde ele alınması önerilmektedir (Erman, 2016; Keçeli, 2024; Pektaş ve Pesen, 2021b). Bu çerçevede, uzun vadeli ve uygulamaya dayalı mesleki gelişim programlarının, destekleyici okul uygulamalarının ve ulusal değerlendirme sistemlerinin program hedefleriyle uyumlu hale getirilmesinin, öğretim programı farkındalığını ve etkili uygulamayı artırmada önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir (Desimone, 2009).

2.3. Öğretim Programlarını Uygulanmayı Güçleştiren Faktörler

OECD'nin Curriculum (Re)design – Thematic Reports on Curriculum Redesign başlıklı raporunda, öğretim programlarının tasarımı ve uygulanmasına ilişkin temel sorunlar ile çözüm yaklaşımları ele alınmaktadır. Rapora göre, öğretim programları genellikle toplumsal ve teknolojik değişimlere göre yavaş güncellenmekte, bu durum ise günümüz ve geleceğin öğrenme gereksinimleri arasında bir “zaman gecikmesi” yaratmaktadır. Ayrıca, içeriklerin sürekli genişlemesi öğretmenler ve öğrenciler açısından “aşırı yük” algısına yol açmakta ve yüzeysel öğrenmeyi beraberinde getirmektedir (OECD, 2020a). Bununla birlikte, farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve bireysel özelliklere sahip öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulamaması, programların kapsayıcılık niteliğini sınırlamaktadır. Aşırı merkezî ve katı yapılar ise öğretmenlerin yerel ihtiyaçlara göre uyarlama yapma esnekliğini azaltmaktadır (Ainscow, 2020; Connell, 2012; OECD, 2016; Slee, 2018; UNESCO, 2017b). Programlarda bilgi ve beceri odaklı yaklaşımın baskın olması, değerler, tutumlar ve etik unsurların ikinci planda kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca, öğretim programı değişikliklerinin yalnızca belge düzeyinde kalması, paydaş katılımını ve sistemsel dönüşümü sınırlamaktadır (Biesta, 2010, 2020; OECD, 2020b; Priestley ve Minty, 2013). Ayrıca, öğretim programı değişikliklerinin yalnızca 'teknik bir belge' düzeyinde kalması; reformun bir sosyal pratik olarak inşasını engellemekte, paydaş katılımını ve sistemsel dönüşümü sınırlamaktadır (Priestley ve Philippou, 2018). Oysa program reformu, yukarıdan aşağıya bir belge transferi değil, öğretmenlerin ve paydaşların aktif katılımıyla gerçekleşen bir 'anlamlandırma' sürecidir (Deng, 2011).

OECD'nin “Curriculum and Instruction Time” başlıklı raporunda, öğretim programlarının uygulanmasında en temel sorunun öğretim süresinin ülkeler ve okullar arasında dengesiz dağılımı olarak gösterilmektedir. Bu durum, program hedeflerine

ulaşmada eşitsizlik yaratırken, sürenin niceliğinden çok niteliğinin öğrenme başarısında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2023a). Öğretim programlarının zaman ve içerik yoğunluğu, temel beceri alanlarına ayrılan sürenin azalmasına ve öğrenme eksikliklerine yol açmaktadır. Ayrıca yerel uygulamalardaki farklılıklar, öğretmen yeterliliği ve kaynak dengesizlikleri nedeniyle standartlaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle OECD, öğretim programlarının sadece süre planlamasıyla değil, zamanın etkin kullanımı ve yerel koşulların gözetilmesiyle uygulanması gerektiğini önermektedir (Cattaneo vd., 2017; Lynch, 2024; OECD, 2020; Tran, 2024).

OECD'nin bu bulguları, öğretim programlarının uygulama sürecinin yalnızca pedagojik bir mesele değil, aynı zamanda sistemsel bir dönüşüm süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi, yalnızca öğretmenlerin farkındalık düzeylerine bağılı değildir. Öğretmenlerin çabaları, içinde bulundukları eğitim ekosisteminin çok katmanlı yapısı içerisinde ortaya çıkan çeşitli engeller tarafından sınırlanabilmektedir (Coburn, 2003; Doğan, 2010; Doğan ve Semerci, 2016; Karakuş, 2021; Lumadi, 2014; Pak vd., 2020; Angrist ve Dercon, 2024). Bu engeller, öğretmenin kontrolü dışındaki makro düzeydeki sistemsel faktörlerden, okul ortamındaki kurumsal koşullara ve öğretmenin kendi bireysel yeterliklerine kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Braun vd., 2010). Bu bağlamda, öğretim programlarının hayata geçirilme süreci yalnızca pedagojik bir uygulama alanı değil; aynı zamanda eğitim sisteminin yapısal bütünlüğü, politika uyumu ve paydaşlar arası koordinasyon ile doğrudan ilişkili karmaşık bir süreçtir (Honig, 2024).

2.3.1. Sistem Düzeyindeki Faktörler: Politika ve Uyumsuzluk

Makro düzeydeki bu güçleştirici faktörler, genellikle eğitim politikasının kendisinden ve sistemin farklı bileşenleri arasındaki uyumsuzluklardan kaynaklanır. Bu faktörler arasında, merkezi sınav sistemleri ve bakanlık–uygulayıcı iletişimsizliği öne çıkmaktadır. OECD'nin Curriculum Reform: A Literature Review to Support Effective Implementation raporuna göre, öğretim programlarının uygulanmasında temel sorun, politika düzeyinde belirlenen hedeflerle sınıf içi uygulamalar arasında oluşan uygulama boşluğudur. Öğretmenlerin reform sürecine yeterince hazırlıklı ve

desteklenmeden dâhil edilmesi, paydaş katılımının sınırlı kalması ve sistem düzeyinde koordinasyon eksiklikleri bu boşluğu derinleştirmektedir. Ayrıca, içeriklerin aşırı yoğunluğu, öğretim-değerlendirme-zaman uyumsuzluğu ve kaynak eşitsizlikleri, öğretim sürecinde yüzeyselleşmeye ve kalite farklarına yol açmaktadır (Hargreaves ve Shirley, 2009; Kärkkäinen, 2012; McLaughlin ve Talbert, 2006; Wyse ve Torrance, 2009). Sürekli değişen reform girişimleri öğretmenlerde yorgunluk ve direnç oluştururken, izleme ve geribildirim mekanizmalarının yetersizliği reformların sürdürülebilirliğini zayıflatmaktadır (OECD, 2020c).

Birçok eğitim sisteminde olduğu gibi Türkiye’de de öğretim programlarının uygulanmasını güçleştiren en önemli unsurlardan biri, programın felsefesiyle çelişen merkezi sınav odaklı yapısıdır. Bu sınavlar, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin önceliklerini doğrudan şekillendirerek, programın hedeflerinden ziyade sınavda çıkacak konulara odaklanılmasına neden olmaktadır (Au, 2007; Madaus, 2006; Zhao, 2009). Bu durum, öğretmenleri programın ruhuna aykırı biçimde test çözmeye dayalı öğretim yöntemlerine yönlendirmekte ve yenilikçi pedagojik yaklaşımların uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır (Demirel, 2023). Öğrencileri sınavlara hazırlama baskısı, programın derinlemesine anlaşılmasını ve yaratıcı biçimde uygulanmasını engelleyerek, içeriğin yüzeysel biçimde aktarılmasına yol açmaktadır (Ackerman ve Lautenschlager, 2012; Cheng, 2005; Klenowski ve Wyatt-Smith, 2012; Lumadi, 2014). Bu bağlamda, öğretim programının hedeflediği üst düzey düşünme, analiz ve yorumlama becerileri yerine ezbere dayalı bilgi aktarımı ön plana çıkmaktadır.

Eğitim reformlarının önemli bir kısmı, genellikle merkezi düzeyde “tepeden inme” bir yaklaşımla tasarlanmakta; bu nedenle geliştirilen öğretim programları öğretmenler için karmaşık, soyut veya mevcut koşullarla uyumsuz olabilmektedir (Ball vd., 2012; Harris ve Spillane, 2008; Hollingsworth ve Chisholm, 2016; Penuel vd., 2011; Snyder vd., 2015). Bu nedenle geliştirilen öğretim programları, uygulayıcı olan öğretmenler için karmaşık, soyut ve okulun ekolojik gerçekliğiyle örtüşmeyen yapılar olarak algılanabilmektedir (Ketelaar vd., 2012). Bu durum, alanyazında politika yabancılaşması olarak tanımlanmakta ve reformun okul iklimiyle uyumsuzluğu öğretmenlerin anlamlandırma süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Pietarinen vd., 2017). Öğretmenlerin doğrudan etkilendikleri bu programların

geliştirilme sürecine anlamlı biçimde dahil edilmemesi, programa yönelik sahiplenme duygusunu zayıflatmakta ve değişime karşı pasif ya da aktif bir dirence neden olabilmektedir (Alsubaie, 2016; Oloruntegbe, 2011). Bu iletişim kopukluğu, öğretim programının uygulama aşamasında yukarıdan belirlenen hedeflerle sınıf içi gerçeklikler arasında bir boşluk yaratmaktadır (Mulenga ve Luangala, 2015). Bu bağlamda, öğretmenler kendilerini uygulamanın öznesi değil, yalnızca uygulayıcısı olarak görmekte; bu durum da reformların sahadaki etkisini önemli ölçüde zayıflatmaktadır (Okoth, 2016).

Öğretim programlarının, ayrılan ders saatlerinde tamamlanamayacak kadar yoğun ve kapsamlı olması, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yaygın bir sorundur (Kuloğlu ve Tutuş, 2022). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yayımlanan raporlar, öğretmenlerin önemli bir bölümünün program içeriğini zamanında yetiştiremediğini ortaya koymaktadır (TTKB, 2020). Bu durum, öğretmenleri konuları yüzeysel biçimde işlemeye, bazı kazanımları atlamaya veya yalnızca sınavlarda ölçülmesi beklenen bölümlere odaklanmaya zorlamaktadır. Ayrıca, programların farklı derslerle ya da alt ve üst sınıf seviyeleriyle olan dikey ve yatay bağlantılarının zayıf olması, öğrenme sürecinde bütünlüğü engellemekte ve kazanımlar arasında kopukluklara yol açmaktadır (Young vd., 2014). Sonuç olarak, öğretim programının fazlasıyla yoğun, karmaşık ve parçalı yapısı; öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığını sınırlamakta ve öğrencilerin derinlemesine öğrenme fırsatlarını azaltmaktadır (Kelly, 2019; Thompson ve Cook, 2017). Bu noktada, makro düzeydeki sorunlar okul düzeyinde daha somut biçimlerde görünür hale gelmektedir. Okulun fiziksel imkânları, yönetim desteği ve öğretmenler arası iş birliği gibi yerel faktörler, öğretim programlarının sınıf ortamında ne ölçüde etkili biçimde uygulanabildiğini doğrudan belirlemektedir (Ainscow, 2016; Leithwood vd., 2008).

2.3.2. Okul Düzeyindeki Faktörler: Kaynaklar ve Yönetim

Sistemik sorunlar, okul ortamında somut engeller olarak kendini göstermekte ve öğretmenlerin günlük uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda alanyazında üç temel başlık öne çıkmaktadır: fiziksel yetersizlikler (Barrett vd., 2015;

Earthman, 2007), yönetim desteğinin sınırlılığı (Louis vd., 2010; Ng, 2015) ve okul içi iş birliği eksikliği (Goddard vd., 2007; Vangrieken vd., 2015).

Okullardaki altyapı eksiklikleri (spor salonu, laboratuvar, atölye veya bilişim teknolojileri sınıfı bulunmaması v.b), güncel olmayan ders materyalleri ve teknolojik donanım yetersizlikleri, öğretim programlarının öngördüğü etkinliklerin birçoğunu uygulamayı imkânsız hâle getirebilmektedir (Tibane vd., 2025). TTKB raporları, özellikle Beden Eğitimi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri gibi uygulamalı derslerde bu sorunun kritik boyutlara ulaştığını göstermektedir (TTKB, 2020). Fiziksel kaynak eksiklikleri, yalnızca materyal yetersizliğiyle sınırlı kalmayıp zaman, mekân ve öğrenci sayısı gibi unsurlarla birleştiğinde öğretmenlerin programı etkili biçimde uygulamasını daha da güçleştirmektedir (Barrett vd., 2016; Hanaysha vd., 2023; Vakili vd., 2024).

Okul yöneticilerinin rolleri, öğretim programının uygulama kalitesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte yöneticiler, öğretimsel liderlik (örneğin öğretmenlere rehberlik etme, mesleki gelişimi destekleme, program uygulamasını izleme) görevini ikinci plana atarak, zamanlarının büyük bölümünü idari ve bürokratik işlere ayırmak zorunda kalmaktadır (Shapaka, 2024a). Yöneticilerin program bilgisi ve öğretimsel liderlik becerilerinin yetersiz olması, öğretmenlerin reform süreçlerinde yalnız ve desteksiz hissetmelerine neden olmaktadır. Okul müdürü, sadece bir idareci değil, aynı zamanda programın okuldaki savunucusu ve uygulamasının yöneticisidir. Bu rol, alanyazında öğretim liderliği olarak kavramsallaştırılmaktadır (Govindasamy ve Mestry, 2022). Bununla birlikte, okul müdürlerinin yoğun idari yükleri, resmi sorumlulukları ve zaman baskıları, bu liderlik rollerine yeterince odaklanmalarını engellemektedir. Sonuçta programlar çoğu zaman sahiplenilmeden uygulanmakta, bu da uygulama kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Aydın Sesli ve Akpolat, 2024)

Öğretmenlerin çoğu, okul içinde izole biçimde çalışmakta ve meslektaşlarıyla program uygulamaları üzerine fikir alışverişinde bulunma, ortak planlama yapma veya deneyim paylaşma fırsatını yeterince bulamamaktadır (Kennedy, 2014; Vescio vd., 2008). Bu durum, yeniliklerin yayılmasını ve değişime uyum sürecini önemli ölçüde yavaşlatmaktadır (Moolenaar ve Daly, 2012; Rogers, 2003). Olumlu bir okul iklimi ve iş birliğine dayalı profesyonel kültür, reformların başarısı için temel koşullardan biridir (Bryk vd., 2010; Öz, 2024). Bu kültürün eksikliği, öğretmenlerin değişim süreçlerinde

yalnızlaşmasına, yeniliklerden kaçınmasına ve uygulamada sürdürülebilirliği sağlayamamasına neden olmaktadır (Sahlberg, 2011).

2.3.3. Okul Düzeyindeki Faktörler: Kaynaklar ve Liderlik

Sistemik ve kurumsal engellerin yanı sıra, öğretmen düzeyindeki bireysel faktörler öğretim programlarının etkili biçimde uygulanmasını güçleştirebilmektedir. Programların sınıflarda ne ölçüde ve ne nitelikte hayata geçirileceği, büyük ölçüde öğretmenlerin profesyonel yeterlikleri (Blömeke vd., 2015), iş yükleri (Skaalvik ve Skaalvik, 2018), pedagojik inançları (Fives ve Buehl, 2012) ve okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzı (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2008) ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile okul içi liderlik dinamiklerinin etkileşimi, program reformlarının sahadaki başarısını belirleyen temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Penuel vd., 2011).

Yeni öğretim programlarının tanıtımı amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimler, çoğunlukla teorik, kısa süreli ve tek seferlik olmaları nedeniyle eleştirilmektedir. Bu tür eğitimlerin öğretmenlerin sınıf içi pratik ihtiyaçlarına yanıt vermemesi, öğrenilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini zorlaştırmaktadır (Oreck, 2004). Niteliksel çalışmalar, öğretmenlerin yeni bir program için kendilerini yeterince hazırlanmış hissetmediklerini ve verilen eğitimlerin yetersizliğinden şikâyet ettiklerini göstermektedir (Velthuis vd., 2021). Bu durum, öğretmenlerin programın felsefesini ve pedagojik yönelimlerini tam olarak kavramadan, şekilsel bir uygulamaya yönelmelerine neden olmaktadır.

Yoğun program içerikleri, kalabalık sınıflar, idari görevler ve sınav hazırlıkları, öğretmenler üzerinde ciddi bir iş yükü ve zaman baskısı oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yeni programı detaylı biçimde incelemelerini, yenilikçi ders planları geliştirmelerini ve çağdaş pedagojik yaklaşımları denemelerini engellemektedir (Tep, 2024). Bu baskı öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve yeniliğe açıklıklarını da olumsuz etkilemekte ve programın ruhuna uygun yaratıcı uygulamaların yaygınlaşmasını sınırlamaktadır.

Her öğretmenin, öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin yerleşik pedagojik inançları ve yıllar içinde gelişmiş öğretim alışkanlıkları bulunmaktadır. Yeni bir

öğretim programının temel aldığı eğitim felsefesi, öğretmenin mevcut inançlarıyla çeliştiğinde, bu durum bilişsel ve duyuşsal bir direnç yaratabilmektedir (Nieveen vd., 2020). Bu direnç, özellikle deneyimli öğretmenlerde daha belirgin olabilmekte; öğretmenler değişimin gerekliliğini kabul etseler dahi uygulamada eski yöntemlerine dönme eğilimi gösterebilmektedirler (Kilag vd., 2024). Sistem düzeyinde yapılan yanlış politika kararları, yetersiz liderlik ve destek eksikliğiyle birleştiğinde, okul ve öğretmen düzeyinde bir domino etkisi yaratarak reformun başarısını zayıflatmaktadır. Bu çok düzeyli faktörler, birbirinden bağımsız değil; birbirini tetikleyen, güçlendiren ve etkileşim içinde bulunan dinamik bir yapı oluşturur. Tablo 2, bu çok düzeyli faktörlerin öğretim programı uygulamalarına etkisini özetlemektedir.

Tablo 2. Çok Düzeyli Faktörlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Etkisi

	Sistemsal Faktörler	Okul Kaynaklı Faktörler	Öğretmen Kaynaklı Faktörler
Politika ve Değerlendirme	Program hedefleriyle uyumsuz merkezi sınavlar, tepeden inme ve katılımcı olmayan reform süreci	Sınav sonuçlarına dayalı yönetici baskısı, okulun kendi değerlendirme sisteminin olmaması.	Test odaklı öğretime yönelme, programı sahiplenmeme
Programın Yapısı	Aşırı yoğun, ayrılan sürede bitirilemeyen içerik, farklı dersler/seviyeler arası tutarsızlık	Öğretim programının yerel koşullara uyarlanmasında esneklik tanınmaması	Konuları yüzeysel işleme veya atlama eğilimi, programın bütününe görememe.
Kaynaklar	Okullar arası eşitsiz kaynak dağılımı	Yetersiz fiziksel altyapı (laboratuvar, atölye, spor salonu) ve ders materyalleri	Materyal eksikliği nedeniyle programın gerektirdiği

Tablo 2. Devamı

			etkinlikleri yapamama
Liderlik ve Destek	Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine hazırlanmaması	İdari işlere odaklanmış, öğretimsel desteği zayıf okul yönetimi	Mesleki olarak yalnız ve desteksiz hissetme
Mesleki Gelişim ve İş birliği	Yetersiz, teorik ve tek seferlik hizmet içi eğitim politikaları	İşbirliğine kapalı okul kültürü, öğretmenlerin izolasyonu	Yeni becerilere sahip olmama, değişime hazır hissetmeme, aşırı iş yükü ve zaman darlığı

Kaynak: (Karakuş, 2021; Kılav vd., 2024; Kuloğlu ve Tutuş, 2022; Nieveen vd., 2020; Shapaka, 2024b; TTKB, 2020)

Tablo 2.'da görüldüğü üzere; sistemsel faktörler düzeyinde, reformların tepeden inme biçimde yürütülmesi, merkezi sınav sisteminin program hedefleriyle uyuşmaması, yoğun ve tutarsız içerik yapısı, kaynakların eşitsiz dağılımı ve yetersiz hizmet içi eğitim politikaları, öğretmenlerin değişime uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Okul kaynaklı faktörler arasında ise sınav odaklı yönetici baskısı, fiziksel altyapı eksiklikleri, öğretimsel destek yetersizliği ve iş birliğine kapalı okul kültürü öne çıkmaktadır. Öğretmen düzeyinde ise test odaklı öğretme alışkanlığı, programın bütününe görememe, materyal yetersizliği, mesleki yalnızlık ve zaman baskısı gibi unsurlar, öğretmenlerin yenilikleri benimsemesini zorlaştırmaktadır. Bu çok düzeyli etkenler birbirinden bağımsız değildir; aksine, karşılıklı etkileşim içinde çalışarak değişim sürecinde bir direnç ağı oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni öğretim programlarına uyumunu sağlamak, yalnızca bireysel farkındalık ve becerileri geliştirmekle değil; aynı zamanda sistemsel ve kurumsal koşulların dönüştürülmesiyle mümkün olabilir (Gouëdard vd., 2020; Nevenglosky vd., 2019). Bu noktada, öğretmenlerin program değişimlerine nasıl uyum sağladıkları, sürecin

başarısını belirleyen temel bileşenlerden biri olarak görülmektedir (Akın-Sabuncu ve Çalık, 2025; Lynch vd., 2024; So vd., 2024).

2.4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Değişimlerine Uyum

Öğretmenlerin program değişikliklerine uyumu, yalnızca dışarıdan gelen bir talimatı yerine getirme süreci değildir. Bu süreç, öğretmenlerin kendi inançları, pedagojik bilgileri, değerleri ve öğretim yaklaşımları doğrultusunda programı yeniden yorumladıkları, uyarladıkları ve şekillendirdikleri aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Datnow ve Park, 2018). Alanyazında bu uyum sürecini etkileyen faktörler; öğretmenle ilgili bireysel faktörler, programın kendisine ve değişim sürecine ilişkin faktörler, okul ve çevreyle ilgili bağlamsal faktörler olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim süreçlerinin değişimle uyumlu biçimde tasarlanmasının, öğretmen uyumunu destekleyen önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin bireysel özellikleri, inanç sistemleri ve mesleki deneyimleri program değişikliklerine yönelik algı ve tepkilerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretim programı değişimlerine ilişkin uyumun ilk boyutu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine dayalı bireysel faktörler üzerinden açıklanabilir.

2.4.1. Öğretmenlerle İlgili Bireysel Faktörler

Öğretmenlerin program değişikliklerine uyum düzeyleri, onların bireysel ve mesleki özelliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu faktörlerin başında öğretmenlerin inançları ve pedagojik felsefeleri gelmektedir. Bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecine, öğrenciye ve bilginin doğasına ilişkin temel inançları, yeni programın felsefesiyle örtüştüğünde, uyum süreci kolaylaşır. Aksi durumda ise öğretmenler, programı kendi mevcut inançlarına uyacak şekilde "dönüştürme" veya değişikliğe karşı direnç gösterme eğiliminde olabilirler (Pajares, 1992; Spillane vd., 2002). Yeni programın gerektirdiği konu alanı bilgisine ve pedagojik yeterliklere sahip olduğuna inanan öğretmenlerin değişime uyumları daha yüksek olmaktadır. Yüksek öz-yeterlik, öğretmenin karşılaştığı zorlukları birer engel olarak değil, aşılması gereken mesleki problemler olarak görmesini sağlamaktadır (Tschannen-Moran ve

Hoy, 2001). Bununla birlikte, öğretmenin mesleki kıdemi de uyum sürecinde farklılaşan etkilere sahiptir. Deneyimli öğretmenler değişime karşı daha temkinli yaklaşırlar da sahip oldukları deneyim sayesinde yeni programı sınıf içi pratiğe daha etkili biçimde entegre etme potansiyeline de sahiptirler (Van der Heijden vd., 2018).

Program değişiklikleri, öğretmenler için yalnızca teknik bir adaptasyon değil, aynı zamanda yoğun bir duygusal süreçtir. Hargreaves (2005) bu süreci belirsizlik, kaygı, öfke ve bazen de heyecan gibi bir dizi karmaşık duygunun yaşandığı bir "duygusal coğrafya" olarak tanımlar. Ani ve beklenmedik reformlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve yetkinlik algılarını tehdit altında hissetmelerine neden olabilir (Van Veen, Sleegers ve van de Ven, 2005). Bu duygusal tepkiler göz ardı edildiğinde, en iyi tasarlanmış programlar bile öğretmenlerin motivasyon eksikliği ve tükenmişlik yaşaması nedeniyle başarısız olabilir (Hornýák, 2025). Dolayısıyla değişim sürecinde öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarının tanınması ve onlara duygusal destek sağlanması, uyumun sürdürülebilirliği açısından kritik bir bileşendir (Kelchtermans, 2005).

2.4.2. Program ve Değişim Sürecine İlişkin Faktörler

Öğretmenlerin uyumunu etkileyen bir diğer önemli boyut, programın yapısal özellikleri ve değişim sürecinin yönetilme biçimidir. Programın karmaşıklığı, açıklığı ve öğretmenler tarafından algılanan niteliği, bu uyum sürecinde belirleyici rol oynamaktadır (Pešková vd., 2019). Hedefleri, içeriği ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları net, anlaşılır ve mevcut uygulamalarla tutarlı olan; öğretmenlere uyarlama esnekliği tanıyan programların benimsenme olasılığı daha yüksektir (Nguyen ve Duong, 2022). Bununla birlikte, değişim sürecinin nasıl yönetildiği, öğretmenlerin programa yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımla, öğretmenlerin görüşleri alınmadan gerçekleştirilen reformlar genellikle uygulama aşamasında dirençle karşılaşmaktadır (Ünsal vd., 2019). Buna karşılık, öğretmenlerin değişim sürecine aktif olarak katıldığı, geri bildirimlerinin dikkate alındığı ve kendilerini sürecin bir "paydaşı" olarak hissettikleri aşağıdan yukarıya modeller daha sürdürülebilir değişim sonuçları doğurmaktadır (Coburn, 2003). Ayrıca, öğretmenlerin zamanında ve nitelikli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, programın içselleştirilmesini kolaylaştıran en temel unsurlardan biridir (Guskey, 2002). Bu bağlamda, programın niteliği ve değişim yönetimi stratejisi

yalnızca teknik bir planlama meselesi değil, öğretmenlerin profesyonel kimlikleriyle kurdukları ilişkiyi de biçimlendiren pedagojik bir süreçtir (Quirke vd., 2023; la Velle, 2025) . Dolayısıyla, program değişikliğinin başarısının, yalnızca içeriğin kalitesiyle değil; öğretmenlerin bu içeriği anlamlandırma ve uygulama süreçlerine nasıl dâhil edildikleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.4.3. Okul ve Çevreyle İlgili Bağlamsal Faktörler

Öğretmen, çalışmalarını bir okul bağlamı içinde sürdürür ve bu bağlam, uyum sürecini şekillendiren güçlü bir değişkendir. Okul yöneticisinin liderlik tarzı ve desteği, bu faktörlerin başında gelmektedir. Değişimi destekleyen, öğretmenlere gerekli kaynakları sağlayan, onları motive eden ve liderlik rolü üstlenen okul müdürleri, programın başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit bir rol oynamaktadır (Hallinger ve Heck, 2010). Ayrıca, okul kültürü ve meslektaşlar arası iş birliği, öğretmenlerin yeni programı sahiplenmesini güçlendiren sosyal bir ekosistem yaratır. Öğretmenlerin yeni programla ilgili deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve başarılı uygulamalarını birbirleriyle paylaşabildikleri okullarda değişime uyum daha kolay ve sürdürülebilir olmaktadır (Vescio vd., 2008). Ayrıca okulun fiziksel, teknolojik ve finansal kaynakları; velilerin, yerel yönetimlerin ve toplumun eğitim anlayışı da öğretmenlerin uygulama biçimlerini dolaylı biçimde şekillendirmektedir. Sonuç olarak, öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi, yalnızca programın içeriğine veya öğretmenlerin farkındalık düzeyine değil; aynı zamanda okulun liderlik iklimine, iş birliği kültürüne ve çevresel destek kapasitesine de bağlıdır (Leithwood vd., 2020).

2.4.4. Uyum Sürecinde Mesleki Gelişim / Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri

Program değişikliklerine uyum, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleriyle ve hizmetiçi eğitimlerle yakından ilişkilidir. Alanyazın, tek seferlik, teorik ve bağlamdan kopuk hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin davranışlarını değiştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, sürekli, uygulamaya dönük, iş birliğine dayalı ve öğretmenlerin aktif katılımını teşvik eden mesleki gelişim modelleri, değişim sürecinde kalıcı öğrenme ve davranışsal dönüşüm

sağlamaktadır(Darling-Hammond vd., 2017). Bu tür modellerde öğretmenler, yeni yaklaşımları sınıflarında deneme, yansıma ve paylaşma fırsatı bulurlar. Elde ettikleri geri bildirimler, öğrenme döngüsünün sürekliliğini sağlayarak programın hedefleriyle uyumlu bir mesleki topluluk oluşumunu destekler (Garet vd., 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerine uyumu, bireysel, kurumsal ve sistemsel düzeylerde etkileşim hâlinde ilerleyen çok katmanlı bir süreçtir (Sailors ve Price, 2015).

Öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerine uyumu, yalnızca bireysel düzeyde bir uyum olayı değil, çok katmanlı, etkileşimsel ve sistemsel bir süreçtir (Priestley vd., 2015). Bireysel inançlar, öz-yeterlik, mesleki kimlik; programın niteliği, değişim yönetimi yaklaşımı; okul kültürü, liderlik, kaynaklar ve çevresel faktörler bu sürecin iç içe geçmiş parçalarıdır. Dijital dönüşümün getirdiği yenilikçi yaklaşımlar, bu süreci daha da karmaşık hale getirirken, mesleki gelişim süreçlerinin sürekli şekilde desteklenmesi, öğretmenlerin reformları sahiplenmesine katkı sağlayabilir (Tondeur vd., 2017).

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörler ve programdaki değişime uyum düzeylerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır.

2.5.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazında genel olarak öğretmenlerin, programın felsefi temellerini, yapısal bileşenlerini ve bu öğeler arasındaki ilişkileri derinlemesine anlama konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Yıldırım vd. (2017a) ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırma, sınıf öğretmenlerinin yenilenen Türkçe dersi öğretim programını büyük ölçüde yüzeysel biçimde incelediklerini ve bu durumun program farkındalığı eksikliğine yol açtığını ortaya koymuştur. Aykul ve Ozan (2025) nın yürüttüğü çalışma ise, öğretim programı farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin program değişimlerine daha kolay adapte olduklarını göstermiştir. Bu bulgu, farkındalığın yalnızca teorik bir

bilgi birikimi değil, aynı zamanda uyum sürecini kolaylaştıran pratik bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, (Coşgun Demirdağ ve Taşgın (2024) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ile öğretim programı farkındalığı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre; öğretim programı farkındalık düzeylerinin ise yalnızca eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Karaca (2023) tarafından yapılan araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının —psikomotor, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda— yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin de benzer biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin program farkındalık düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Erman (2016) tarafından yürütülen çalışma, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim programlarına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin uyguladıkları programları inceledikleri ölçüde bu programlardan yararlanma düzeylerinin ve değişime yönelik tutumlarının da yükseldiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının, programı benimseme ve etkili biçimde uygulama düzeylerini belirleyen temel etkenlerden biri olduğunu göstermektedir.

Yılar (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin yüksek, programlardaki değişime uyum düzeylerinin ise iyi seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretim programı farkındalığı ile program değişimlerine uyum düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer biçimde Keçeli (2024) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programı hakkındaki farkındalıkları ile programı değerlendirme biçimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin program farkındalıklarının ve programı değerlendirme düzeylerinin genel olarak "orta" seviyede olduğu, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bununla birlikte, okul türü değişkenine göre program farkındalığı ve programı değerlendirme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin program farkındalıkları ile programı değerlendirmeleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karsantık (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreçlerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin değişime verdikleri tepkilerin; kişisel özellikleri, yeniliğe ilişkin farkındalık düzeyleri, aldıkları eğitim ve geri bildirimler, uygulamadaki sınırlılıklar ve dışsal etkenler tarafından şekillendiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, programın öğrenci merkezli yapısını, iletişim becerilerini geliştirme yönünü ve etkinlik çeşitliliğini olumlu değerlendirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kuloğlu (2022) araştırmasında, Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu öğretmenlerin, program geliştirme süreçlerine daha fazla katılım isteği gösterdikleri; programın temel felsefesini ve vizyonunu daha iyi kavradıkları için öğretim süreçlerini daha etkili planlayıp uygulayabildikleri belirlenmiştir. Kavan ve Yıldırım Suna (2023a)'nın çalışması ise, Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmenlerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alt boyutlarda yüksek farkındalık sergilediklerini göstermiştir. Bununla birlikte, lisans mezunu öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu, yüksek lisans eğitiminin ise farkındalığı artırıcı bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmıştır.

Demir ve Demir (2012)'in araştırması, öğretmenlerin yenilenen öğretim programına yönelik görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğunu ve bu durumun programın etkin bir biçimde uygulanmasını engellediğini ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin programın felsefi temellerini ve uygulama stratejilerini yeterince içselleştiremediklerini, bu nedenle motivasyon eksiklikleri yaşadıklarını ve programı tam anlamıyla benimseyemediklerini göstermektedir. Benzer biçimde, Kırmızı ve Akkaya (2009) Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında öğretmenlerin etkinlikler, materyal kullanımı, beceri alanları ve hizmet içi eğitim konularında çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirlemiştir. Araştırma, bu sorunların programın uygulama etkinliğini azalttığını ve öğretmenlerin söz konusu alanlarda

desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ulusoy (2018)'un çalışması, 2013 yılında güncellenen ve hâlen 9. ile 10. sınıflarda uygulanmakta olan matematik programının uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Bulgular, kalabalık sınıf mevcutlarının öğretmenlerin öğrencilere bireysel ilgi göstermelerini zorlaştırdığını ve bunun öğrenme kazanımlarına ulaşmada engel oluşturduğunu ortaya koymuştur. Çiftci ve Tatar (2015)'ın araştırmalarında ise, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin 2013 öğretim programına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, özellikle konu yoğunluğunun azaltılması ve kazanımların yeniden düzenlenmesi gibi değişiklikleri olumlu değerlendirirken, bazı konuların çıkarılmasını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin varsayımları eleştirmiştir. Atomatofa vd. (2013) 'nın çalışması, ortaokul fen öğretmenlerinin yeni 9 yıllık temel eğitim programına ilişkin farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçları hem devlet hem de özel okul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun program hakkında düşük veya orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Oloruntegbe (2011)'nın araştırması ise, ortaöğretim fen öğretmenlerinin program geliştirme ve uygulama süreçlerine katılım düzeylerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin genellikle reformların uygulama aşamasında yer aldıklarını ancak geliştirme süreçlerine yeterince dahil edilmediklerini ve bilgisayar ile internet gibi modern öğretim araçlarını kullanmada isteksizlik gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Genel olarak ilgili araştırmalar, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının branşa, eğitim düzeyine ve deneyime göre değişkenlik gösterdiğini, ancak çoğu durumda bu farkındalığın orta düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Bulgular, programı derinlemesine inceleyen ve felsefi temellerini anlayan öğretmenlerin program değişikliklerine daha kolay uyum sağladıklarını, öğretim süreçlerini daha etkili planlayıp uyguladıklarını ve yeniliklere karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Öte yandan, birçok araştırma öğretmenlerin programın bileşenleri, uygulama stratejileri, araç-gereç kullanımı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Program okuryazarlığını etkileyen değişkenler arasında özellikle eğitim düzeyinin (ör. lisansüstü eğitim) önemli bir faktör olduğu; cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü gibi değişkenlerde ise tutarlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri, teknolojik araç kullanımında yetersizlik ve

uygulamadaki sınırlılıklar gibi bağlamsal sorunlar, öğretmenlerin programı etkili biçimde hayata geçirmelerini zorlaştırmaktadır.

2.5.2. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlerle İlgili Yapılan Araştırmalar

Sakallı vd. (2016) 'nın araştırması, 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ortaöğretim matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin programı yoğun ve etkisiz bulduklarını; programın okul türlerine göre farklılaştırılması gerektiğini ve ders süresinin yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, programın sarmal yapısının genel olarak olumlu karşılandığı ve önceki programa kıyasla öğrenmeye daha fazla katkı sağladığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Aytekin (2022) çalışmasında, 2018 yılında yenilenen Fizik Dersi Öğretim Programı, öğretmenler tarafından hem olumlu hem olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Öğretmenler, programın olumlu yönleri arasında matematiksel işlem yoğunluğunun azaltılmasını, konu yükünün hafifletilmesini ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesini vurgulamışlardır. Öte yandan, Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri için ayrı programların bulunmamasını, değerler eğitiminin önemini, ancak ders süresi azlığı ve konu fazlalığı nedeniyle bu kazanımların uygulanmasında güçlük yaşandığını ifade etmişlerdir.

Ünal ve Başaran (2010)'nın araştırması, Erzurum ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin en büyük sorununun müfettişlerle yaşanan iletişim ve denetim kaynaklı problemler olduğunu göstermiştir. İkinci sırada ise, ders süresinin yetersizliği nedeniyle program hedeflerine ulaşmada yaşanan güçlüklerin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmekte zorlandıkları ve ders materyallerini temin etmede önemli sıkıntılar yaşadıkları da ifade edilmiştir. Doğan ve Semerci (2016)'nın araştırması, okul yöneticilerinin eğitim programlarını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara odaklanmıştır. Bulgular, yöneticilerin büyük çoğunluğunun programın uygulanmasını karmaşık ve zorlayıcı bulduğunu ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının, uygulama sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, düzenli okul toplantılarının ve

hizmet içi eğitimlerin programın etkin biçimde uygulanmasına katkı sağladığı belirtilmiştir.

Küçüköner (2011)'in araştırması, 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin özellikle öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında zorluk yaşadıklarını; buna karşın kazanımlar ve içerik boyutlarında daha az sorunla karşılaştıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve uygulama sürecinde rehberlik sağlanmasının, programın etkin biçimde uygulanmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Benzer biçimde, Y. Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada, 2005 Fen ve Teknoloji öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin zaman yetersizliği, eğitim materyali eksikliği, öğrencilerin seviyesine uygun olmayan içerikler, öğretmen bilgi eksiklikleri, öğrencilerin derse ilgisizliği, kalabalık sınıflar, değerlendirme yöntemlerindeki güçlükler ve uygulama sürecinde yeterli destek alamama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Uysal ve Ceylan Dadakoğlu (2024) çalışmalarında, Anadolu liselerinde Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Bulgulara göre öğretmenler, öğrenci tutumları, materyal ve atölye eksiklikleri, ders saati yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi nedenlerle zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, programın teorik yapısının uygulamada çeşitli güçlükler yarattığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, programın geliştirilmesi sürecinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınması ve gerekli fiziksel ile mesleki desteklerin sağlanmasının, uygulamanın etkinliğini artıracakları belirtilmiştir. Vedia Gülüm ve Bilir (2011) araştırmaları ise, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış İlköğretim Beden Eğitimi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğini beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, programın uygulanabilmesi için gerekli fiziksel altyapı ve materyallerin yetersiz olduğunu, ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin programı yeterince benimseyip uygulamaya aktarma konusunda tereddüt yaşadıklarını belirtmiştir.

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim programlarının uygulanmasını güçleştiren faktörlerin hem yapısal hem öğretmene bağlı hem de

çevresel değişkenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, materyal ve fiziki donanım eksiklikleri, program içeriklerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması gibi sorunlar, uygulama sürecini önemli ölçüde aksatmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programlara ilişkin bilgi eksiklikleri, uygulama stratejilerini yeterince içselleştirememesi, hizmet içi eğitim yetersizlikleri ve rehberlik eksikliği, programın etkililiğini azaltan diğer temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci ilgisizliği, olumsuz öğrenci tutumları ve okul türleri arasındaki farklılıklar, programın hedeflerine ulaşılmasını zorlaştıran unsurlar arasındadır. Çeşitli araştırmalar, yönetici desteğinin ve düzenli okul içi iletişimin program uygulamalarını kolaylaştırdığını vurgulasa da uygulayıcıların çoğu programı karmaşık, yoğun ya da okulların gerçek koşullarıyla uyumsuz bulmaktadır. Tüm bu bulgular, öğretim programlarının uygulanabilirliğinin yalnızca programın niteliğine değil; aynı zamanda uygulama ortamının yeterliliğine, öğretmenlerin mesleki yeterliği ve destek düzeyine, fiziksel olanakların uygunluğuna ve öğrenci özelliklerine bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır (Taş, 2022; Demirkol ve Ertuna, 2025).

2.5.3. Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Uyum Düzeyleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yıldırım vd., (2017b)'ın araştırması, sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişimlere uyum düzeylerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde uyum gösterdiklerini, ancak bu uyumun cinsiyet, kıdem, unvan, görev yapılan yerleşim birimi ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, öğretim programına bağlılık düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Fırat Durdukoca vd. (2023) araştırmalarında da sınıf öğretmenlerinin program değişimlerine uyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu belirlemiştir. Çalışma, öğretmenlerin programa uyumlarının cinsiyet, kıdem, unvan, görev yeri ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini doğrulamaktadır. Ak ve Köse, (2024) araştırmalarında ise, öğretmenlerin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin programda yer alan bilim kültürü ve değerler bileşenlerini olumlu

bulduklarını; öğrenme çıktılarının sadeleştirilmesi ve konuların derinlemesine işlenmesinin öğretim sürecini kolaylaştıracağı yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenler süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiş; ancak kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate almanın zaman alıcı ve zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, ders kitaplarının programla genel olarak uyumlu olduğu, fakat laboratuvar ve araç-gereç eksikliklerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakal (2024) çalışmasında, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-4. sınıflar) önceki programlarla karşılaştırmalı olarak incelenmesini konu edinmiştir. Bulgular, programın önceki programlara kıyasla kapsamının genişlediğini ve uygulamaya yönelik pratik unsurların (örneğin kalem tutma biçimi, yazma alıştırmaları, el-göz koordinasyonu, nefes çalışmaları ve örnek ölçme-değerlendirme formları gibi) geliştirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, harf gruplandırmalarının gerekçelerinin yetersiz açıklanması, infografiklerin karmaşık yapısı, bilimsel kaynakların eksikliği, "maarif modeli" teriminin dil uyumu sorunları ve form sayısının iki katına çıkarılması gibi unsurlar eleştiri konusu olmuştur. Bu durumların, programın hem okuyucular hem de uygulayıcılar açısından anlaşılabilirliğini kısıtlayabileceği ve dolayısıyla programın etkin biçimde yorumlanması ile uygulanmasını güçleştirebileceği vurgulanmıştır. Benzer biçimde, Atomatofa vd. (2013) Nijerya'da yürüttükleri araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin yeni temel eğitim programına ilişkin farkındalık düzeylerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun program hakkında düşük ya da orta düzeyde farkındalığa sahip olduğunu, yalnızca küçük bir kesimin programı yeterli düzeyde bildiğini ortaya koymuştur. Araştırma, bu durumun programın etkin biçimde uygulanmasını engellediğini ve farkındalığı artırmak için seminerler, medya kampanyaları ve materyal desteği gibi kurumsal önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamıştır.

İlgili araştırmalar; öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişimlere yönelik uyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu, bununla birlikte bu uyumun niteliğinin büyük ölçüde program farkındalığı, uygulama koşulları ve programla ilgili destek mekanizmaları tarafından belirlendiğini göstermektedir. Yıldırım vd. (2017b)

ve Fırat Durdukoca vd. (2023), öğretmenlerin yüksek uyum düzeyi sergilemelerine karşın, bu durumun cinsiyet, kıdem, unvan, görev yeri ve mezun olunan fakülte gibi demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde değişmediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, uyum sürecinin daha çok öğretmenin programa yönelik bağlılığı ve programı anlama derinliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Fen Bilimleri ve Türkçe dersi programlarına ilişkin çalışmalar ise, öğretmenlerin programlarda yapılan sadeleştirme, kazanım düzenlemesi, süreç odaklı değerlendirme ve uygulamaya dönük pratik unsurlar gibi yenilikleri olumlu karşıladıklarını; ancak araç-gereç eksikliği, kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği ve içerik yoğunluğu gibi uygulama kaynaklı güçlüklerin uyum sürecini zorlaştırdığını göstermiştir. Ayrıca, bazı program bileşenlerinin yeterince açıklanmaması veya bilimsel temellendirmenin eksik olması, öğretmenlerin programı bütüncül bir şekilde yorumlamasını ve doğru biçimde uygulamasını güçleştirmektedir. Uluslararası bağlamda yürütülen çalışmalar, program farkındalığının düşük olduğu ortamlarda uyum düzeyinin sınırlı kaldığını ve bu durumun uygulama kalitesini doğrudan olumsuz etkilediğini göstermektedir (Gurion, 2024; Karakuş, 2021; Kennedy, 2010). Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin programlara uyumlarının yalnızca bireysel çabalarıyla sınırlı olmadığı; nitelikli hizmet içi eğitimler, yeterli materyal desteği, açık ve anlaşılır program yapıları ile uygun öğrenme ortamlarının sağlanmasının uyum sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir (Keter ve Wabuke, 2025; Van Veen ve Sleegers, 2006).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yaklaşımları içinde yer alan ilişkisel tarama modeli, daha özelden yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlerin, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemektir. Bununla birlikte öğretmenlerin söz konusu değişkenlere ilişkin algılarının kıdem, branş ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı da betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel analizler yoluyla incelenmiştir. Yordayıcı korelasyonel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi yoluyla, bir değişkenden hareketle diğer değişkenin tahmin edildiği çalışmaları ifade eder (Büyüköztürk vd., 2024; Cresswell, 2017; Fraenkel vd., 2023). Dolayısıyla, bu çalışmada farklı değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerini ve bu ilişkilerin öğretmenlerin değişime uyum düzeylerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programındaki değişime uyum düzeyleri ve öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu değişkenlerden “öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörler” ve “öğretim programı farkındalığı” bağımsız değişken, “değişime uyum düzeyi” ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma genel evreni, Türkiye genelinde ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma evreni ise, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçeleri olan Altıeylül ve Karesi’deki devlet okullarında görev yapan ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleridir. Özel okullar araştırma kapsamının

dışında bırakılmıştır. Araştırmada, örneklem seçiminde olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Olasılığa dayalı örnekleme yöntemleri arasında en temel tekniklerden biri olan basit seçkisiz örneklemede, evrendeki her bir birimin seçilme olasılığı eşittir (Güvendir vd., 2024) ve her birinin seçimi tamamen rastgele olarak yapılır (Creswell, 2008; Fraenkel vd., 2023; Gürbüz ve Şahin, 2018). Basit seçkisiz örnekleme ile oluşturulan örneklem, evreni tarafsız biçimde temsil etme potansiyeline sahiptir (Karasar, 2014). Örneklemenin tarafsız oluşu, elde edilen verilerin genellenebilirliğini artırır (Neumann, 2021).

Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken evreni temsil yeteneği esas alınmış; %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile Cochran formülü kullanılarak teorik hedef 356 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama sürecinde eksik ve hatalı verilerin ayıklanmasıyla analizler 327 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Bu sayı, evren temsili açısından %5.3'lük kabul edilebilir bir hata payına (Creswell, 2014) karşılık gelmektedir. Ayrıca araştırmanın dördüncü alt problemde yer alan yordayıcı ilişkilerin (regresyon analizi) gücünü test etmek amacıyla Post-Hoc Güç Analizi (G*Power) yapılmıştır. Analizde; iki temel yordayıcı değişken (Farkındalık ve Güçleştiren Faktörler), $\alpha=0.05$ hata payı ve $N=327$ örneklem büyüklüğü temel alındığında; araştırmanın orta etki büyüklüğüne ($f^2=0.15$) sahip ilişkileri tespit etme gücünün %99'un üzerinde ($\text{Power} > 0.99$) olduğu görülmüştür. Ayrıca mevcut örneklem büyüklüğü, sosyal bilimlerde tespit edilmesi zor olan küçük etki büyüklüklerini ($f^2 = 0.03$) dahi %80'in üzerinde bir güçle ortaya koyabilmektedir. Bu bulgular, 327 kişilik örneklemenin hem evreni temsil etme hem de değişkenler arasındaki ilişkileri hassas bir şekilde ölçme açısından yüksek istatistiksel güce sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmen Sayılarının Dağılımı

		Eğitim Kademesi			
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Cinsiyet	Kadın	55	59	44	158
	Erkek	49	79	41	169

Tablo 3. Devamı

Toplam	104	138	85	327
--------	-----	-----	----	-----

Tabloya göre araştırmaya katılan 327 öğretmenin 158'i (% 48,3) kadın, 169'u (%51,7) ise erkektir. Öğretmenlerin 104'ü (% 31,8) ilkokulda, 138'si (% 42,2) ortaokulda, 185'i (% 26) ise lisede görev yapmaktadır. Araştırma örnekleme yer alan öğretmenlerin mesleki kıdem, eğitim durumu ve alan bilgileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Örnekleme İlişkin Mesleki Kıdem, Alan ve Eğitim Kademesi Bilgileri

		Öğretmen Sayısı	%
Mesleki Kıdem	1-10	85	26
	11-20	132	40,4
	21-30	88	26,9
	31 ve üstü	22	6,7
Alan	Sosyal Bilimler	249	76,1
	Fen Bilimleri	56	17,1
	Yetenek	22	6,7
Eğitim Kademesi	İlkokul	104	31,8
	Ortaokul	138	42,2
	Lise	85	26

Araştırmaya ait veriler, Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin (EK-) kapsamında, veriler araştırmacı tarafından hem yüz yüze dağıtılarak hem de dijital platformlar aracılığıyla toplanmıştır. Elektronik veri toplama yöntemi, katılım olanaklarını genişleterek daha fazla sayıda öğretmene ulaşmayı mümkün kılmıştır. Bu yöntem sayesinde, örneklem çeşitliliği artırılmış, veri temsiliyeti güçlendirilmiş ve evrenin daha dengeli biçimde temsil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, dijital veri toplama süreci, zaman ve maliyet açısından önemli bir tasarruf sağlamış, araştırmanın

erişilebilirliğini artırmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, gönüllülük esasına göre toplanmış ve araştırma sürecinde gizlilik ilkesi titizlikle korunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma verileri, örneklem grubuna uygulanan üç ayrı ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği”, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği”, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Karsantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Üç ölçekten elde edilen veriler, nicel analiz teknikleriyle değerlendirilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak test edilmiştir.

3.3.1. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla, 27 maddeden oluşan “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği” bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik ilgili alanyazın kapsamlı biçimde taranmıştır (Bıçak ve Alver, 2018; Biçer ve Ada, 2020; Çiftci ve Tatar, 2015; Demirtaş ve Erdem, 2015; Saraç ve Saraç, 2019; Susam ve Demir, 2020; Tekalmaz, 2019; Ural Keleş, 2018; Yalçınkaya, 2018). Bu kapsamda yenilenen öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerin değişime nasıl uyum sağladıkları, karşılaştıkları güçlükler ve değişim sürecindeki rollerle ilgili benzer araştırmalarda kullanılan ölçekler (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Burul ve Tezci, 2022; Keskin ve Korkmaz, 2021b; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) incelenmiştir. Elde edilen bulgular ve alanyazından yararlanılarak, öğretmenlerin program uyum süreçleri ve uygulama güçlüklerini kapsayan 43 maddelik, 5’li Likert

tipi bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu daha sonra kapsam geçerliği ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Elde edilen taslak form, kapsam ve görünüş geçerliği açısından değerlendirilmiş; alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda madde çıkarma, yeni madde ekleme ve mevcut boyutlarda düzenleme işlemleri uygulanmıştır. Bu süreç sonunda, taslak ölçekte toplam 43 madde yer almıştır. Daha sonra, düzenlenen formun dil ve anlatım açısından uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan üç akademisyen ile ikisi Türkçe öğretmeni olmak üzere beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütler doğrultusunda, maddelerin açık ve anlaşılır hâle getirilmesi sağlanmış ve form yeniden yapılandırılmıştır. Dil ve anlatım yönüyle incelenen ve tekrar düzenlenen form, 16 öğretmen üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve maddelerin anlaşılabilirlik düzeyi test edilmiştir. Pilot çalışma ve uzman görüşleri sonucunda, form son haline getirilerek maddeler netleştirilmiş ve taslak ölçek olarak yapılandırılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçeğe dönüştürülerek "5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kısmen Katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Taslak ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve iç tutarlılık analizleri yapılmıştır.

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi amacıyla, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı Şubat–Mart aylarında, ana örneklem dışında kalan 390 öğretmene ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen formlar incelenmiş; eksik veya hatalı doldurulan 83 form analiz dışında bırakılmış, böylece 307 geçerli veri üzerinde işlem yapılmıştır.

Alanyazında, faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Kline (2014) 200 ve üstü bir örneklem yeterli olacağını belirtirken Comrey ve Lee (2013) ve Coşkun vd. (2019) ise 300 katılımcı ve üzerindeki örneklemelerin faktör analizi için uygun olduğunu vurgulamışlardır. Tabachnick ve Fidell (2019) ve Rouquette ve Falissard (2011) faktör analizinde en az 300 kişilik bir örneklem büyüklüğünün önemini belirtmişlerdir. Ayrıca, tarama türü çalışmalarda örneklem geniş tutulmasının (yaklaşık 200–300 katılımcı) önerildiği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Örneklem büyüklüğünün alanyazında

önerilen düzeyde olması, ölçek maddelerinin faktör yapısının incelenmesine uygun bir veri seti elde edilmesini sağlamıştır.

Alanyazında , örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan madde sayısına göre belirlenmesi gerektiğini savunan yaklaşımlar da bulunmaktadır (Bryman ve Cramer, 2004; Ho, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Şencan, 2005). Şencan (2005), örneklem büyüklüğünün en az beş katı olması gerektiğine dikkat çekerken, Sönmez ve Alacapınar (2016) ise üç katı kadar olmasının yeterli olabileceğini vurgulamaktadır. Ho (2013) ve Nunnally ve Bernstein (1994) her bir madde için en az on katı katılımcı içeren bir örneklemin daha güvenilir sonuçlar sağlayacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda, her madde için on katı örneklem büyüklüğüyle çalışmak, veri setindeki varyansın doğru şekilde analiz edilmesine ve sonuçların yorumlanabilirliğinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Floyd ve Widaman, 1995). Dolayısıyla, bu araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün alanyazında belirtilen ölçütleri karşıladığı ve yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ölçek, 27 maddeden oluştuğundan 270'in üzerinde katılımcıyla çalışmak yeterli kabul edilmektedir; dolayısıyla 307 geçerli form, faktör analizi için uygun bir örneklem büyüklüğünü temsil etmektedir.

Ön uygulama verilerinin faktör analizine uygunluğunu ve örneklem büyüklüğünün yeterliliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Bu testler, verilerin faktör analiziyle açıklanabilir olup olmadığını belirlemede kullanılan ön koşul istatistikleridir(Büyüköztürk vd., 2024; Can, 2014; Kalaycı ve Baysal, 2020). Can (2014) KMO testinin yalnızca sayısal bir gösterge değil, örneklem büyüklüğünü değişkenler arasındaki korelasyon düzeyine göre değerlendiren bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Alanyazında , KMO değerinin 0.70 ve üzeri olması yeterli, 0.60'ın altında olması ise örneklemin faktör analizi için uygun olmadığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Field, 2024; Tabachnick ve Fidell, 2019) Bartlett Küresellik Testi, değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunup bulunmadığını test eder ve anlamlı p değeri ($p < .05$) elde edilmesi, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir(Barlett, 1950). Bartlett testinde p değerinin anlamlı olması faktör analizi yapılabilmesine işaret etmektedir (Pallant, 2020). KMO ve Bartlett testleri birlikte değerlendirildiğinde, faktör analizi yapılabilirliğinin örneklem yeterliliğiyle

doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. KMO değerinin 0.90 ve üzeri olması “mükemmel”, 0.80–0.89 aralığında olması “çok iyi”, 0.70–0.79 aralığında olması ise “iyi” olarak yorumlanmaktadır (Hutcheson ve Sofroniou, 1999).

Bu doğrultuda, “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler” ölçeğinin pilot uygulamasından elde edilen verilerin uygunluğunu değerlendirmek üzere KMO ve Bartlett Küresellik Testi analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğe ilişkin KMO ve Bartlett testi değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Analizi Sonuçlar

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Değeri (KMO)	Kaiser-Meyer-Olkin	.891
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (χ^2)	9491.383
	Sd	780
	p	.000*

*p<.05

Tablodaki analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmanın KMO değeri 0.891 olarak hesaplanmış olup, bu değer alanyazında belirtilen ölçütler doğrultusunda örneklem yeterliliğinin “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir ($p < .001$). Ayrıca, Bartlett Küresellik Testi sonucunun 9491,383 olduğu tespit edilmiş, bu da veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamıştır. KMO değerinin 0.891 olması, örneklem verilerinin faktör analizi için yeterli homojenliğe sahip olduğunu; Bartlett testinin anlamlı çıkması ise değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, ölçeğin ön uygulamasının 307 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen faktör analizine istatistiksel olarak uygun ve yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, ölçeğin faktör yapısının incelenmesine yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır.

"Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği"nin 307 öğretmenden elde edilen verilerine faktör analizi yapılmıştır. Faktörleştirme tekniği

olarak Maksimum Olasılık (Maximum Likelihood) kullanılırken, döndürme işlemi Direct Oblimin tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sırasında, her bir maddenin bulunduğu faktörde en az .40'lık bir yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Çok faktörlü yapılarda, maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değerlerine sahip olmaması için, yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması esas alınmıştır. Ayrıca maddelerin teorik açıdan ilgili boyutla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

Analiz sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan 7 faktörün bulunduğu tespit edilmiş ve bu faktörlerin toplam varyansa katkısı %61,17 olarak hesaplanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesi sürecinde, birden fazla yöntem kullanılmaktadır ve bu yöntemlerin birlikte ele alınmasının daha güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Ölçeğin boyutlarının kuramsal temellere dayanarak dört boyut şeklinde tasarlanmış olması, ayrıca kapsam geçerliliği doğrultusunda uzman görüşleriyle bu dört boyutun doğrulanması dikkate alınarak ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olabileceği öngörülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, öğretim programı uygulamada yaşanan güçlüklerin genellikle öğretim programının içeriği, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile fiziki ve yönetsel koşullar olmak üzere dört temel boyutta ele alındığı görülmektedir (Arslan ve Engin, 2019; Bıçak ve Alver, 2018; Biçer ve Ada, 2020; Doğan ve Semerci, 2016; Susam ve Demir, 2020; Tekalmaz, 2019).ci, 2016; Susam ve Demir, 2020; Tekalmaz, 2019).

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde, dört faktörün toplam varyansın %50'sinden fazlasını açıkladığı belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan faktör analizlerinde, %40 ile %60 arasında açıklanan varyans oranlarının yeterli kabul edildiği yaygın bir görüştür (Henson ve Roberts, 2006; Tavşancıl, 2019). Özellikle, varyansın %50'sinden fazlasını açıklayan modellerin, yeterli açıklayıcı güce sahip olduğu alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Field, 2024). Bu bağlamda, varyansın %50'sinden fazlasını açıklayan dört faktörlü bir yapı, ölçeğin yeterli açıklayıcı güce sahip olduğunu düşündürmektedir. Araştırmada bu durum dikkate alınarak, ölçeğin dört faktörlü yapısının geçerli olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda analizler, dört faktör ile sınırlandırılmış ilgili faktörlerde yük değeri .40'ın altında olan 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, dört faktör ve 27 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekte yer alan 27 madde, toplam varyansın %59.01'ini açıklamaktadır. Bu dört faktörlü yapının her bir boyutuna ilişkin maddelerin faktör

yükleri ve dağılımları aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablo 6’da ‘Program Kaynaklı Güçlükler’ boyutuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6. Program Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans
Program Kaynaklı Güçlükler	1	Öğretim programında yer alan kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olmaması	.578	.359
	2	Kazanımların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olmaması	.801	.619
	3	Kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmaması	.805	.649
	4	Kazanımların sıralanışında öncelik ve sonralık ilişkisinin gözetilmemesi	.660	.457
	5	Programda yer alan içeriğın öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmaması	.802	.619
	6	İçeriğın sınıf düzeylerindeki sıralanışının uygun olmaması	.744	.562
	7	Program içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı olmaması	.608	.460
	8	İçeriğın düzenlenmesinde bilimsel yanlışların ve eksiklerin bulunması	.610	.507
	9	Programda yer alan içeriğın bireysel ve toplumsal fayda sağlayıcı olmaması	.601	.489
	10	Programda yer alan konuların sıralanışının sınıf düzeylerine uygun olmaması	.715	.579

Tablo 6’da ölçeğın ilk faktörü olarak belirlenen " Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler" boyutuna ait maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansları ve açıklanan varyans bilgileri sunulmaktadır. İlgili faktörde yer alan maddelerin,

öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktör, “Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler” olarak adlandırılmıştır. Buna göre “Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler” boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri 0.71 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan en düşük yük .57 ile “Öğretim programında yer alan kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olmaması” ifadeli 1. maddeye, en yüksek yük .80 ile “Kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmaması” ifadeli 3. maddeye aittir. Ayrıca, maddelerin faktör ortak varyansları 0.35 ile 0.64 aralığında dağılım göstermektedir. Söz konusu boyutun açıkladığı varyans değeri ise %33.08 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, faktörde yer alan maddelerin yüksek yük değerlerine sahip olduğunu ve boyutun iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. Bir sonraki faktör olan ‘Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler’ boyutuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans
Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler	1	Programını uygulamak için fiziki (fen laboratuvarı, yabancı dil sınıfı, drama sınıfı vb.) ortamların olmaması	.728	.556
	2	Programı uygulama sürecinde kaynak ve materyallerin eksikliği	.756	.697
	3	Programı uygulamak için gerekli teknolojik donanımların sınıflarda bulunmaması/ eksik olması	.809	.719
	4	Mevcut sınıf ortamlarında programı uygulamanın güç olması	.710	.628
	5	Programın gereklilikleri yönüyle okulların imkân ve olanaklarının kısıtlı olması	.910	.784
	6	Araç-gereç ve materyaller için okullara gereken desteğin sağlanmaması	.819	.656

Tablo 7’de ölçeğin ikinci faktörü olarak belirlenen "Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler" boyutuna ait maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansları ve açıklanan varyans bilgileri sunulmaktadır. İlgili faktörde yer alan maddelerin, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde öğrenme ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktör, “Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler” olarak adlandırılmıştır. Buna göre “Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler” boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri 0.71 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan en düşük yük .71 ile “Mevcut sınıf ortamlarında programı uygulamanın güç olması” ifadeli 4. maddeye, en yüksek yük .80 ile “Programın gereklilikleri yönüyle okulların imkân ve olanaklarının kısıtlı olması” ifadeli 5. maddeye aittir. Ayrıca, maddelerin faktör ortak varyansları 0.55 ile 0.78 aralığında dağılım göstermektedir. Söz konusu boyutun açıkladığı varyans değeri ise %13.48 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme ortamına ilişkin fiziksel ve kurumsal koşulların, programın etkili biçimde uygulanmasında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bir sonraki faktör olan ‘Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler’ boyutuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans
Programın Tanıtımı Kaynaklı Güçlükler	1	Programın felsefesi hakkında yeterli açıklamanın sunulmaması	.729	.656
	2	Programda uygulayıcılara rehberlik sağlayacak açıklamaların yetersiz olması	.714	.674
	3	Programın uygulanmasına yönelik yeterli bilgilendirilmenin yapılmaması	.788	.698
	4	Programın uygulanmasına yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması/dağıtılmaması	.544	.302
	5	Programda ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklamanın sunulmaması	.751	.579
				%6.01

Tablo 8. Devamı

6	Öğretim programında yer alan ölçme- değerlendirme yaklaşımının süre/zaman açısından ekonomik olmaması	.581	.507
7	Programa yönelik yeterli sayıda hizmet içi eğitimin verilmemesi	.608	.448

Tablo 8’de ölçeğin üçüncü faktörü olarak belirlenen " Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler" boyutuna ait maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansları ve açıklanan varyans bilgileri sunulmaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin, öğretmenlerin programın kendilerine doğru ve yeterli biçimde tanıtılmaması nedeniyle yaşadıkları güçlüklerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktör, “Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler” olarak adlandırılmıştır. Buna göre “Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler” boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri 0.54 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan en düşük yük .54 ile “Programın uygulanmasına yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması/dağıtılmaması” ifadeli 4. maddeye, en yüksek yük .78 ile “Programın uygulanmasına yönelik yeterli bilgilendirilmenin yapılmaması” ifadeli 3. maddeye aittir. Ayrıca, maddelerin faktör ortak varyansları 0.30 ile 0.67 aralığında dağılım göstermektedir. Söz konusu boyutun açıkladığı varyans değeri ise %6.01 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin yeni öğretim programlarına uyum sürecinde bilgilendirme ve yönlendirme eksikliğinin önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Bir sonraki faktör olan ‘Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler’ boyutuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri

Boyut	Madde	Faktör	Ortak	Açıklanan
	No	Yükü	Varyans	Varyans
Merkezi Sınav	1	Uygulamadaki programın, merkezi	.816	.668
		sınavların (LGS, YKS vb.) kapsamına göre şekillenmesi		

Tablo 9. Devamı

2	Okul yönetiminin merkezi sınavlara yönelik program uygulanması yönünde talebinin olması	.722	.655	
3	Öğrencilerin merkezi sınavlara yönelik program uygulanması yönündeki talepleri	.928	.800	%6.42
4	Velilerin öğrencilere merkezi sınavlara yönelik program uygulanması yönünde talepte bulunmaları	.646	.552	

Tablo 9’da ölçeğin üçüncü faktörü olarak belirlenen “Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler” boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansı, açıklanan varyans bilgileri yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin, merkezi sınavlar (LGS, YKS vb.) nedeniyle öğretmenlerin öğretim programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktör, “Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler” olarak adlandırılmıştır. Buna göre “Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler” boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri 0.64 ile 0.92 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, en düşük faktör yükü .64 ile 'Velilerin öğrenciler için merkezi sınavlara yönelik program uygulanması talepleri' ifadesini taşıyan 4. maddede, en yüksek faktör yükü ise .92 ile 'Öğrencilerin merkezi sınavlara yönelik program talepleri' ifadesine sahip 3. maddede gözlemlenmiştir. Ayrıca, maddelere ait ortak varyans değerlerinin .55 ile .80 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise %6.01 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, merkezi sınavların öğretim sürecine yön veren bir dış baskı unsuru olarak öğretmenlerin program uygulama yeterliklerini sınırladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla geliştirilen “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği”, dört faktörlü bir yapı ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmanın bir sonraki aşamasında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ortaya konulan modelin geçerliliğini test etmek ve uyum iyiliğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA, belirli değişken gruplarının hangi faktörlerle

yüksek düzeyde ilişkilendiğini belirlerken, DFA bu faktörlerin değişkenleri temsil etme gücünü ve modelin doğruluğunu analiz eder. DFA kapsamında, veri seti üzerinde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, faktör yapısının uygunluğunu ve modelin doğruluğunu parametrik analizlerle test etmeye olanak tanımaktadır. Maksimum olabilirlik yönteminin tercih edilmesinin başlıca nedenleri, veri setinin süreklilik göstermesi, ölçekteki dağılımın normalliğe uygun olması ve bu yöntemin alanyazında güçlü, güvenilir ve sık kullanılan bir kestirim tekniği olarak kabul edilmesidir (Brown, 2015; Harrington, 2008; R. B. Kline, 2016). Dolayısıyla, elde edilen verilerin süreklilik ve normallik varsayımlarını karşılaması, maksimum olabilirlik yönteminin kullanılmasını istatistiksel olarak rasyonel ve geçerli kılmaktadır. Elde edilen DFA sonuçları, ölçeğin dört faktörlü yapısının istatistiksel olarak doğrulandığını ve modelin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. 307 öğretmenden elde edilen DFA sonuçları ve uyum indeksleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. DFA Sonuçları ve Uyum İndeksleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		731.43	
sd		300	
χ^2/sd	<2= Mükemmel	2.43	Kabul
AGFI	>.95<=Mükemmel	0.82	Kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.92	Kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.85	Kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.87	Kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.91	Kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.063	Kabul
RMR	>.05=Mükemmel	0.059	Kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.069	Kabul

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, modelin veriyle uyum düzeyini değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum indeksleri incelenmiştir. Öncelikle, χ^2/sd (Ki-

karenin serbestlik derecesine oranı) değerine odaklanılmıştır. Bu oranın 3 veya daha düşük olması, modelin veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Karagöz, 2023). Bununla birlikte ki-kare değeri, örneklem büyüklüğünden etkilenebilir ve bu nedenle büyük örneklemelerde istatistiksel olarak anlamlı çıkma olasılığı yüksektir ($p < .05$). Bu nedenle, örneklem büyüklüğünden bağımsız olan GFI (İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)'nin birlikte ele alınması önerilmektedir (R. B. Kline, 2016). GFI (.85) ve AGFI (.82) değerleri 0 ile 1 arasında değişmektedir ve bu değerlerin 0.90'a yakın veya üzerinde olmasının model uyumunu güçlendirdiğini ifade etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2015). Ayrıca, NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) ve NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)) de 0 ile 1 arasında değer alır ve değerlerin 1'e yakın olması, modelin uyumunun daha yüksek olduğunu gösterir (Bentler, 1990). CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) için için .95'in üzerinde olan değerler, modelin verilerle iyi bir uyum sağladığını ortaya koyar (Hu ve Bentler, 1999). Diğer taraftan, RMR (Ortalama Hataların Karekökü) ve SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) değerlerinin .08'den küçük olması, modelin uygunluğuna işaret eder (Hu ve Bentler, 1999). Son olarak, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri .08 veya daha düşük olduğunda modelin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Byrne, 2016; Hooper vd., 2007; Şimşek, 2007). Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığını ve öğretmenlerin program uygulama güçlüklerine ilişkin algılarını güvenilir biçimde ölçtüğünü ortaya koymaktadır.

Yapılan analiz sonucunda, 27 maddeden oluşan ve dört boyutlu bir yapıya sahip olan "Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği"nin uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, önerilen modifikasyon işlemleri sonrasında modele ait uyum değerlerinin iyileştiği görülmüştür. Analiz sonucunda Ki-kare İyilik Uyum testi sonucu ($\chi^2=731.43$, $sd=300$) χ^2/sd oranının 2.43 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, uyum indeksleri arasında CFI (.92), GFI (.85), AGFI (.82), NFI (.87), NNFI (.91), SRMR (.063), RMR (.059) ve RMSEA (.069) değerleri yer almakta olup, bu değerler modelin veri ile iyi düzeyde bir uyum sergilediğini göstermektedir. İlk örnekleme dayalı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre, en düşük faktör yükü "tanıtım kaynaklı güçlükler" boyutunun 4 numaralı maddesinde (0.39), en yüksek faktör yükü ise "okul ortamı kaynaklı

güçlükler" boyutunun 5. maddesinde (0.92) tespit edilmiştir. Diğer tüm maddelerin faktör yükleri bu aralıkta sıralanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin dört faktörlü yapısının istatistiksel olarak doğrulandığını ve modelin iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrulayıcı analiz bulguları, ölçeğin yapı geçerliğinin desteklendiğini göstermekte olup, ölçeğin güvenirlik analizleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği'nin güvenirlik analizleri, 307 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değişmekte olup, 0 değeri ölçeğin güvenirlikten yoksun olduğunu, 1 ise yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmektedir (Özdamar, 2017). Tavşancıl (2019), Cronbach's Alpha katsayısının 0.70 ve üzeri olması durumunda ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir kabul edilebileceğini belirtmektedir. Elde edilen Cronbach's Alpha değerleri, ölçeğin genel olarak yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve öğretmenlerin program uygulama güçlüklerine ilişkin algılarını güvenilir biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin genel güvenirliği ve alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha değerleri aşağıda Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği
Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Güvenirlik Düzeyi
PTKG	7	.89	Yüksek Düzey*
ÖOKG	6	.88	Yüksek Düzey*
UPKG	10	.89	Yüksek Düzey*
MSKG	4	.79	Orta Düzey*
Ölçeğin Geneli	27	.89	Yüksek Düzey*

Özdamar (2017)

PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, 7 maddeden oluşan “Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler” boyutunun Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. 6 maddelik “Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler” boyutunun $\alpha = .88$, 10 maddeden oluşan “Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler” boyutunun ise $\alpha = .89$ olarak hesaplandığı görülmüştür. Bununla birlikte, 4 maddeden oluşan “Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler” boyutunun Cronbach’s Alpha katsayısı .78 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .89$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin geneli ile “Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler,” “Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler” ve “Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler” boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Buna karşılık, “Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler” boyutunun orta düzeyde güvenilirlik sergilediği görülmektedir.

Madde analizi sürecinde özellikle madde toplam korelasyonları ve üst-alt %27’lik grupların karşılaştırılması yaygın olarak tercih edilen yöntemlerdendir (Field, 2024). Bu yöntem, maddelerin ölçekteki diğer maddelerle ilişkisini ve ayırt edicilik düzeyini belirlemede önemli bilgiler sunmaktadır (Pallant, 2020). Madde toplam korelasyonları ve üst-alt %27’lik grupların ortalamalarının karşılaştırılması, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerini artıran önemli analiz tekniklerindendir (DeVellis, 2017). Bu bağlamda, bu tür analizler aracılığıyla ölçeğin yapı geçerliliği ve maddelerin ölçüm gücü hakkında önemli çıkarımlar yapılabilmektedir. Madde analizi kapsamında, ölçeğin her bir maddesi, toplam puan ve alt boyut ortalamaları göz önünde bulundurularak %27’lik alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu analizler, maddelerin ölçek genelindeki ayırt edici gücünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edici güce sahip olduğunu ve ölçeğin ölçme amacına hizmet eden tutarlı bir yapıya sahip bulunduğunu göstermektedir. İlgili analiz sonuçları, Tablo12’de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği'nin
Madde Ayırt Ediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları**

Madde No	Gruplar	X	SS	T	Anlamlılık
1	Üst Grup	3.60	.84	7.741	.000*
	Alt Grup	2.48	1.01		.000*
2	Üst Grup	3.94	.73	11.813	.000*
	Alt Grup	2.47	.86		.000*
3	Üst Grup	3.83	.79	10.992	.000*
	Alt Grup	2.43	.84		.000*
4	Üst Grup	3.77	1.00	8.412	.000*
	Alt Grup	2.54	.87		.000*
5	Üst Grup	3.87	.83	10.325	.000*
	Alt Grup	2.54	.81		.000*
6	Üst Grup	3.71	.78	9.564	.000*
	Alt Grup	2.53	.80		.000*
7	Üst Grup	3.99	.90	9.183	.000*
	Alt Grup	2.67	.93		.000*
8	Üst Grup	3.82	.89	11.176	.000*
	Alt Grup	2.45	.66		.000*
9	Üst Grup	3.87	.94	10.041	.000*
	Alt Grup	2.46	.86		.000*
10	Üst Grup	3.90	.79	12.260	.000*
	Alt Grup	2.49	.68		.000*
11	Üst Grup	4.84	.39	13.655	.000*
	Alt Grup	3.41	.87		.000*
12	Üst Grup	4.78	.44	15.672	.000*
	Alt Grup	3.35	.70		.000*
13	Üst Grup	4.71	.61	15,354	.000*
	Alt Grup	2.90	.87		.000*
14	Üst Grup	4.66	.56	17,534	.000*
	Alt Grup	2.77	.80		.000*
15	Üst Grup	4.80	.40	18.297	.000*
	Alt Grup	3.00	.79		.000*
16	Üst Grup	4.67	.54	14.425	.000*
	Alt Grup	3.11	.82		.000*
17	Üst Grup	4.14	.68	13.949	.000*
	Alt Grup	2.66	.68		.000*
18	Üst Grup	4.39	.60	12.689	.000*
	Alt Grup	2.94	.84		.000*

Tablo 12. Devamı

19	Üst Grup	4.39	.64	14.173	.000*
	Alt Grup	2.77	.81		.000*
20	Üst Grup	4.40	.88	8.882	.000*
	Alt Grup	3.16	.91		.000*
21	Üst Grup	4.37	.69	11.361	.000*
	Alt Grup	3.04	.81		.000*
22	Üst Grup	4.36	.65	13.452	.000*
	Alt Grup	2.82	.81		.000*
23	Üst Grup	4.46	.72	13.018	.000*
	Alt Grup	2.83	.88		.000*
24	Üst Grup	4.65	.59	6.810	.000*
	Alt Grup	3.92	.78		.000*
25	Üst Grup	4.52	.66	10.199	.000*
	Alt Grup	3.18	.99		.000*
26	Üst Grup	4.45	.83	9.129	.000*
	Alt Grup	3.25	.85		.000*
27	Üst Grup	4.43	.62	9.028	.000*
	Alt Grup	3.33	.92		.000*
Genel Ortalama	Üst Grup	4.12	.27	35.806	.000*
	Alt Grup	2.78	.20		.000*
UPKG	Üst Grup	3.08	.45	16.290	.000*
	Alt Grup	2.00	.40		.000*
ÖOKG	Üst Grup	4.74	.35	21.911	.000*
	Alt Grup	3.09	.58		.000*
PTKG	Üst Grup	4.35	.43	20.668	.000*
	Alt Grup	2.88	.47		.000*
MSKG	Üst Grup	4.51	.55	11.199	.000*
	Alt Grup	3.41	.69		.000*

PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Analiz bulgularına göre, madde, boyut ve toplam puanlar açısından alt ve üst gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgu, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve maddelerin ölçülmek istenen davranışları yeterli düzeyde ayırt edebildiğini göstermektedir. Alt ve üst gruplar arasında elde edilen anlamlı farklar, ölçeğin katılımcılar arasındaki bireysel farklılıkları belirleme gücünün yüksek olduğunu desteklemektedir (Tavşancıl, 2019). Dolayısıyla, ölçek maddelerinin yüksek ayırt edicilik düzeyine sahip olduğu ve ölçme aracının geçerli ile güvenilir bir yapıda işlediği söylenebilir. Ölçeğin faktör yapısının geçerliliğini pekiştirmek ve

modelin farklı örneklerde de benzer sonuçlar verip vermediğini incelemek amacıyla, çalışmada ikinci bir doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Böylece, ölçeğin faktör yapısının farklı örneklem gruplarında da tutarlılığını koruyup korumadığı sınanmıştır.

Alanyazında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulamalarının aynı örneklem üzerinde veya farklı gruplarda yürütüldüğü çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda AFA ve DFA'nın aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi, modelin genellenebilirliğini sınırlayabilmekte ve geçerlik sonuçlarının güvenilirliğini azaltabilmektedir. Buna karşılık, söz konusu analizlerin farklı örneklem grupları üzerinde yapılması, yapı geçerliğinin daha güvenilir biçimde sınanmasına olanak tanımaktadır (Brown, 2015; Byrne, 2016). Nitelikli bir modelin doğrulanması ve test edilmesi için bu iki analizin genellikle birbirini tamamlayıcı nitelikte kullanıldığı bilinmektedir (Hair vd., 2018). Bu iki analizin farklı örneklerde uygulanmasının ölçeğin geçerlik ve güvenirlik açısından daha sağlıklı sonuçlar sunabileceği de belirtilmektedir (Erkuş, 2016). Bu doğrultuda, araştırmanın bir sonraki aşamasında ölçeğin yapı geçerliğinin farklı bir örneklem üzerinde yeniden test edilmesi amaçlanmıştır. Böylece, ölçeğin faktör yapısının genellenebilirliği ve farklı örneklerdeki tutarlılığı daha güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Bu bağlamda, 327 kişilik farklı bir öğretmen grubuyla 27 maddeden oluşan “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler” Ölçeği uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 327 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiş olup, elde edilen uyum indeksleri ve değerlere ilişkin detaylı sonuçlar Tablo 13.'te sunulmuştur. Tablo 13.'teki bulgular, ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu ve modelin veriye uyum düzeyini değerlendirme açısından önemli bulgular içermektedir. Bu sonuçlar, yapısal modelin geçerliliğini ve güvenilirliğini destekler niteliktedir. DFA'dan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyelerde olması, ölçeğin yapı geçerliğini ve ölçme yeterliliğini doğrulamaktadır (Byrne, 2016; R. B. Kline, 2016). Elde edilen DFA sonuçları, ölçeğin farklı örneklerde de benzer faktör yapısını koruduğunu ve geliştirilen modelin geçerlik açısından istikrarlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Modelin veriye uyum düzeyini ayrıntılı biçimde gösteren ikinci DFA'ya ilişkin uyum indeksleri ve hesaplanan değerler Tablo 13'te verilmiştir.

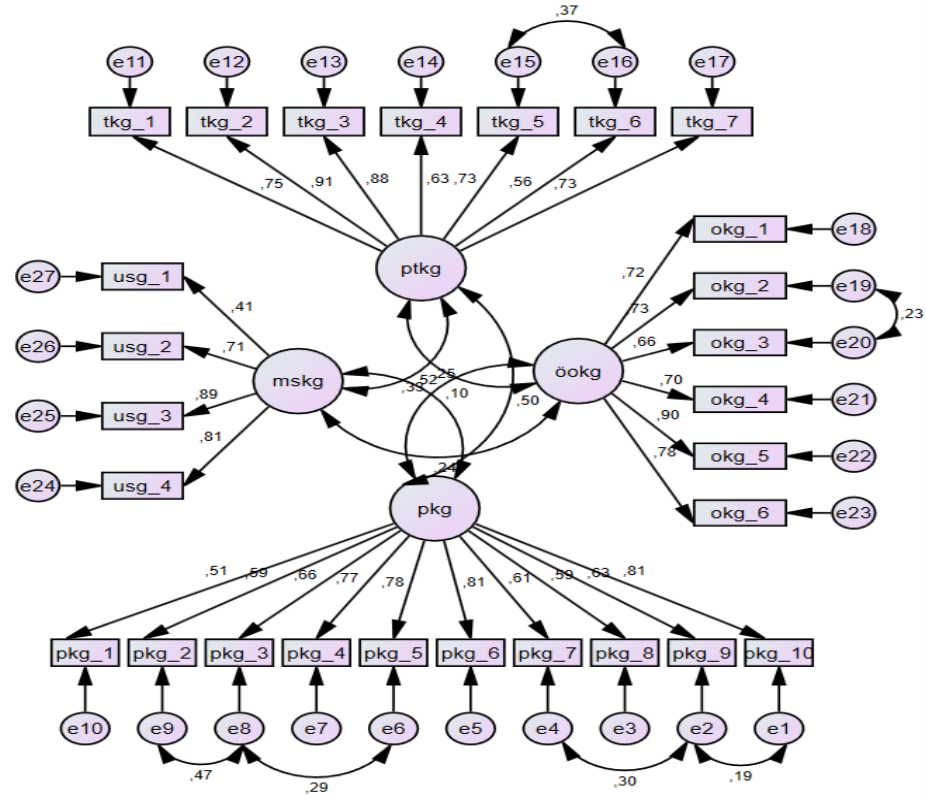
Tablo 13. Ölçeğe ait 2.DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri		Değerler	Karar
χ^2		731.43	
sd		300	
χ^2/sd	<2= Mükemmel Uyum Düzeyi	2.43	Kabul
GFI	>.95= Mükemmel Uyum Düzeyi	0.83	Kabul
AGFI	>.95<=Mükemmel Uyum Düzeyi	0.80	Kabul
CFI	>.95= Mükemmel Uyum Düzeyi	0.90	Kabul
NFI	>.95= Mükemmel Uyum Düzeyi	0.83	Kabul
NNFI	>.95= Mükemmel Uyum Düzeyi	0.89	Kabul
SRMR	<.05= Mükemmel Uyum Düzeyi	0.065	Kabul
RMR	>.05=Mükemmel Uyum Düzeyi	0.054	Kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel Uyum Düzeyi	0.071	Kabul

İkinci aşamada elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında, en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak modelin uyum iyiliği değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum iyiliği testi sonucu ($\chi^2=731,43$ sd=300, $\chi^2/sd=2.43$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olsa da örneklem büyüklüğü nedeniyle diğer uyum indeksleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 13.'te edilen değerlerin iyileştirilmesi amacıyla sekiz modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve bu modifikasyonlar sonucunda modelin uyum indekslerinde anlamlı düzeyde iyileşme sağlanmıştır.

CMIN/DF oranı 2.43 olarak hesaplanmış olup, bu değer alanyazında kabul edilebilir uyum düzeyi olarak nitelendirilmektedir (Byrne, 2016). Ayrıca, RMSEA değeri 0.071 olarak bulunmuş ve bu değer, yine kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMR değerinin 0.054 olduğu belirlenmiş ve bu değer, mükemmel uyuma oldukça yakın olarak değerlendirilmektedir (R. B. Kline, 2016). SRMR değeri 0.065 olup, 0.08'in altında olduğu için kabul edilebilir bir uyum seviyesinde olduğu tespit edilmiştir (Schermelleh-Engel vd., 2003). NNFI ve CFI değerlerinin her ikisi de .90'a eşit ya da bu değere yakın bulunmuş olup, bu da modelin

uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerleri, genel olarak kabul gören .90 sınırının altında kalsa da, bu değere yakın olmaları modelin uyumunu destekleyici nitelikte kabul edilmektedir (Hooper vd., 2007). Elde edilen bu uyum değerleri, modelin veriyle yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymakta ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığını desteklemektedir. Sonuç olarak, tüm uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde, kurulan dört faktörlü yapısal modelin verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin geçerlik açısından tatmin edici bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği 2.DFA Çözümlemesi (Standardize Edilmiş)

Farklı örneklem gruplarından elde edilen verilerle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin standardize edilmiş çözümlemesi Şekil 3 üzerinde sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler boyutunda bir, Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler boyutunda dört ve Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler boyutunda üç modifikasyon yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler boyutunda, 6. maddenin .56 ile en düşük faktör yüküne sahip olduğu, 2. maddenin ise .91 ile en yüksek faktör

yüküne ulaştığı görülmüştür. Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler boyutunda, 1. maddenin .51 ile en düşük faktör yükünü taşıdığı, 6. ve 10. maddelerin ise .81 ile en yüksek faktör yüklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler boyutunda 1. maddenin .41 ile en düşük, 3. maddenin ise .89 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, ölçeğin hem kavramsal tutarlılığını hem de istatistiksel geçerliliğini ortaya koyarak, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin çok boyutlu bir biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, ilgili alanyazın kapsamlı biçimde incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen taslak ölçek, iki aşamalı bir geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. İlk aşamada gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre, ölçeğin dört faktörden ve toplam 27 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu faktörler sırasıyla “Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler”, “Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler”, “Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler” ve “Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin boyut bazında değerlendirilmesi, öğretmenlerin hangi alanda daha fazla güçlük yaşadığını belirleme ve yorumlama imkânı sunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması, farklı örneklem grupları üzerinde yürütülerek ölçeğin genellenebilirliği artırılmıştır.

3.3.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla, Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte, "psikomotor farkındalık" alt boyutu 12 madde, "bilişsel farkındalık" alt boyutu 7 madde ve "duyuşsal farkındalık" alt boyutu 6 madde ile temsil edilmektedir. Toplamda 25 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanmaktadır. Bu derecelendirme sistemi, "Tamamen Katılıyorum" (5) ile "Hiç Katılmıyorum" (1) arasında sıralanan seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları; psikomotor farkındalık boyutu için $\alpha =$

.85, bilişsel farkındalık boyutu için $\alpha = .81$ ve duyuşsal farkındalık boyutu için $\alpha = .79$ olarak rapor edilmiştir hesaplanmıştır (Pektaş ve Pesen, 2021).

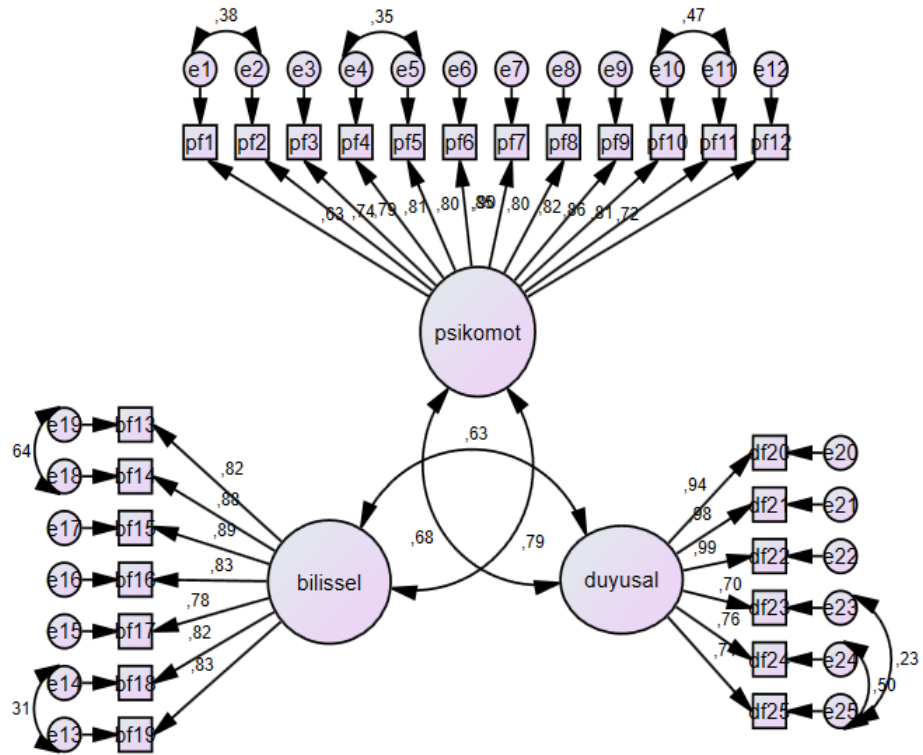
Ölçeğin güvenirliği, elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, psikomotor farkındalık boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri $\alpha = .95$, bilişsel farkındalık boyutuna ilişkin $\alpha = .93$ ve duyuşsal farkındalık boyutuna ilişkin $\alpha = .94$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği”nin 3 faktörlü bir yapıya sahip olup olmadığının ve modelin doğruluğunun test edilebilmesi amacıyla DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Uyum indeks değerlerinin yorumlanmasında Schermelleh-Engel vd., (2003) tarafından önerilen referans katsayı değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 14. Ölçeğe ait DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Değerler	Karar
χ^2/sd	<2= Mükemmel	2.18	Kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.93	Kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.94	Kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.89	Kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.92	Kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.074	Kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.078	Kabul

DFA analizi sonuçları incelendiğinde, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği’nin yapısal geçerlik açısından uygun bir modele sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, ölçeğin üç faktörlü yapısının veriyle uyumlu olduğunu ve modelin istatistiksel olarak doğrulandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Şekil 4’te “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği”ne ait maddelerin faktörlerle ilişkilerini ve alt boyutlar arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş yol diyagramı sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği DFA Çözümlemesi (Standardize Edilmiş)

DFA analizi sonuçlarına göre Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği”nin 25 madde ve 3 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini belirlemek amacıyla, Karsantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. 6 maddeden oluşan “İş birliği”, 5 maddeden oluşan “Değişimi yönetme”, 5 maddeden oluşan “Değişimin etkisi”, 4 maddeden oluşan “Değişim Endişesi”, 3 maddeden oluşan “Bilgi edinme”, 3 maddeden oluşan “Geribildirim” ve 3 maddeden oluşan “Değişim farkındalığı” olmak üzere 7 alt boyuta sahiptir. Toplamda 29 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanmaktadır. Bu derecelendirme sistemi, "Kesinlikle Katılıyorum" (5) ile "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) arasında sıralanan seçeneklerden oluşmaktadır. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği’nin güvenilirlik

katsayıları geliştiriciler tarafından “İş birliği” için 0,90; “Değişimi yönetme” için 0,84; “Değişimin etkisi” için 0,80, “Değişim endişesi” için 0,78; “Bilgi edinme” için 0,82; “Geribildirim” için 0,83 ve “Değişim farkındalığı” için 0,78 olarak hesaplanmıştır (Karsantık ve Yagcı, 2022).

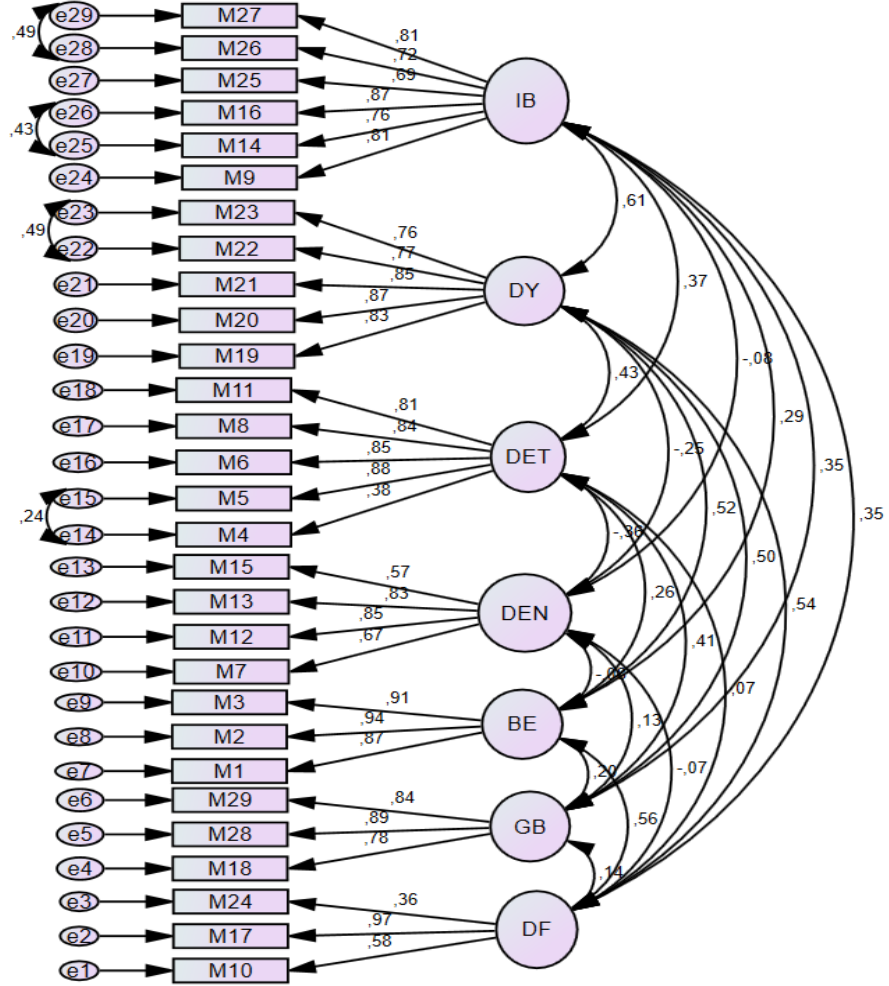
Ölçeğin güvenirliği, elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla , Karsantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen 25 maddelik ölçeğin “İş birliği” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.91$; “Değişimi yönetme” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.91$; ve “Değişimin etkisi” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.87$, “Değişim endişesi” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.85$; “Bilgi edinme” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.95$; “Geribildirim” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.87$ ve “Değişim farkındalığı” boyutuna yönelik Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.70$ olarak bulunmuştur.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında kullanılan “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği”nin 7 faktörlü bir yapıya sahip olup olmadığının ve modelin doğruluğunun test edilebilmesi amacıyla DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Uyum indeks değerlerinin yorumlanmasında Schermelleh-Engel vd., (2003)’in belirlediği katsayı değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 15. Ölçeğe ait DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Değerler	Karar
χ^2/sd	<2= Mükemmel	1.96	Mükemmel
CFI	>.95= Mükemmel	0.90	Kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.90	Kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.82	Kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.90	Kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.080	Kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.073	Kabul

DFA analizine göre Tablo 15 incelendiğinde, Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği'nin yapısal geçerlik yönüyle uygun olduğu söylenebilir. Şekil 15'te "Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği"ne yönelik maddelerin birbiri ile olan ilişkilerini gösteren şema gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği DFA Çözümlemesi (Standardize Edilmiş)

DFA analizi sonuçlarına göre Karsantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen "Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği"nin 29 madde ve 7 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama sürecine geçilmeden önce, katılımcıların kişisel bilgilerini ve demografik özelliklerini içeren bir veri toplama formu hazırlanmıştır. İlk bölümde, katılımcılara cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yaptıkları eğitim kademeleri gibi sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, araştırmanın amacı hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılmış ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği kısa bir yönerge ile açıklanmıştır. İkinci bölümde Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği, Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği ve Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği sırasıyla veri toplama formuna eklenmiştir.

Veri toplama aşamasında, kullanılan ölçekler için gerekli izinler alınmış ve ölçeklerin geliştirilmesine katkı sağlayan araştırmacılardan kullanım izinleri temin edilmiştir (Ek-4). Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında toplanan veriler, araştırmacı tarafından dijital ortama aktarılmış ve istatistiksel analizlere uygun biçimde düzenlenmiştir. Eksik ya da hatalı doldurulan ölçek formları, analiz sürecinde veri setinde sapmalara yol açabileceği gerekçesiyle değerlendirmeye dahil edilmemiş ve 74 ölçek kapsam dışında bırakılmıştır. Tüm bu süreçler sonunda elde edilen veriler, geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile istatistiksel değerlendirmelere tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri, programı uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin algıları ve öğretim programındaki değişimlere uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın alt problemlerine yanıt bulunması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, kullanılan analiz teknikleri bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan tüm istatistiksel yöntemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Veri analizi sürecine geçmeden önce, veri setinde kayıp değerler ve uç değerlerin varlığı incelenmiştir. Verilerin niteliği, elde edilen sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği üzerinde doğrudan etkili olduğu için

bu adım büyük önem taşımaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setinde uç değerlerin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Uç değerlerin sayıca fazla olması, dağılımın normalliğini bozarak analiz sonuçlarını yanıltıcı hâle getirebilir (Çokluk vd., 2021; Osborne ve Overbay, 2004). (Çokluk vd., 2021), çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik sınırları içinde yer almasının, elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırdığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Can (2014) da uç değerlerin varlığının dağılımın normalliğini bozabileceğini ve normallik varsayımının ihlaline neden olabileceğini belirtmiştir.

Normallik varsayımına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Normallik varsayımına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. (Morgan vd., 2012), bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması durumunda normalliğin sağlandığını belirtmektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2019) ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının normallik varsayımı için yeterli olduğunu savunmaktadır. Benzer biçimde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer almasının normallik varsayımı için yeterli olduğunu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2021). (Finney ve DiStefano, 2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınırları konusunda farklı bir yaklaşım sunarak, çarpıklık için ± 2 , basıklık için ise ± 7 sınırlarının kabul edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Byrne ve van de Vijver (2017) tarafından yapılan çalışmada ise normallik varsayımının kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda da önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (Byrne ve van de Vijver, 2010). Bu çalışmada normallik varsayımının değerlendirilmesinde, alanyazına dayalı olarak çarpıklık ve basıklık için -1.5 ile +1.5 aralığı dikkate alınmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Alt Boyutlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Boyutlar	N	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
Öğretim Programını Uygulamayı	ÖOKG	327	-.439	.135	-.084	.269
Güçleştiren Faktörler Ölçeği	PTKG	327	-.043	.135	-.813	.269

Tablo 16. Devamı

	UPKG	327	-.044	.135	-.066	.269
	MSKG	327	-.026	.135	-.409	.269
Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği	PSKMT	327	.007	.135	.760	.269
	BLSSL	327	.189	.135	.327	.269
	DYSSL	327	.016	.135	-.112	.269
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği	IB	327	.016	.135	-.112	.269
	DY	327	.161	.135	.025	.269
	DET	327	.020	.135	.863	.269
	DEN	327	.060	.135	.042	.269
	BE	327	-.299	.135	-.626	.269
	GB	327	-.146	.135	-.103	.269
	DF	327	-.557	.135	.108	.269

PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler, PSKMT: Psikomotor Farkındalık, BLSSL: Bilişsel Farkındalık, DYSSL: Duyuşsal Farkındalık, IB: İşbirliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, GB: Geribildirim, DF: Değişim Farkındalığı

Tablo incelendiğinde, araştırmada yer alan tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirlenen kabul aralıkları içinde olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerlerinin -0.557 ile 0.189 arasında, basıklık değerlerinin ise -0.813 ile 0.863 arasında değişmesi, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, her bir alt boyutta elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen sınırlar içerisinde yer alması, veri setinin parametrik analizler için uygun olduğunu göstermektedir. Alanyazında , çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta bulunmasının verilerin analiz için uygunluğunu desteklediği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2021).

Araştırmada birinci alt probleme yönelik olarak, tanımlayıcı istatistikler kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sürecinde; öğretim programına

yönelik farkındalık, programı uygulamayı zorlaştıran faktörlere ilişkin algılar ve programdaki değişimlere uyum düzeylerinin değerlendirilmesinde beşli Likert tipi ölçekler temel alınmıştır. Ölçekler üzerinden yapılan değerlendirmelerde, 5.00-4.21 arası "çok yüksek", 4.20-3.41 arası "yüksek", 3.40-2.61 arası "orta", 2.60-1.81 arası "düşük" ve 1.80-1.00 arası ise "çok düşük" olarak yorumlanabilecek aralıklar kullanılmıştır. Bu aralıklar, katılımcıların öğretim programlarına yönelik uyum düzeyi, tutum ve algılarının sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını sağlamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, Tip 1 hata olasılığını en aza indirmek ve birden fazla faktörün etkisi altındaki grupların, birden çok bağımlı değişken açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Çift Yönlü MANOVA (Çoklu Varyans Analizi) uygulanmıştır. MANOVA analizine geçilmeden önce, modelin varsayımları test edilmiştir. İlk varsayım olan varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği, Box Matrislerinin Eşitliği Testi (Box's M Test) ile incelenmiştir. Box's M Testi, özellikle varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi önemli varsayımları test ederek, analizin doğruluğunu artırır ve sonuçların güvenilirliğini sağlar (Warne, 2014). Box's M testi sonuç tablosunda yer alan p değeri 0.05'ten büyük olduğunda, varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayılabilir; bu durum MANOVA analizinde, matrislerin eşitliğine yönelik varsayımın karşılandığını göstermektedir.

Çift yönlü MANOVA analizinde yer alan bir diğer varsayım ise hata varyanslarının eşitliğidir. Bu eşitliğin sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek amacıyla Levene Testi uygulanır. Alanyazında istatistiksel analizlerin güvenilirliğini artırmak adına özellikle Levene Testi gibi yöntemlerin önemine dikkat çekilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Levene Testi'nin temel amacı, hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarak varyansların eşitliğini desteklemektir. Bu bağlamda, varyansların eşit olduğunu kabul edebilmek için Levene Testi sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olması gereklidir (Can, 2014; Çokluk vd., 2021). Bu çalışmada, Levene Testi'nin anlamlılık düzeyi (sig.) değerinin 0.05'ten büyük çıkması, varyansların eşitliği varsayımının karşılandığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, çift yönlü MANOVA analizinin yürütülmesi için gerekli istatistiksel koşullar sağlanmıştır. Bu bağlamda, ikinci alt probleme ilişkin olarak üç alt boyuttan oluşan "Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği" bağımlı değişken olarak incelenmiştir.

Bu analizde, “kıdem(1-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl, 31 ve üstü), görev yapılan eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) ve öğretim alanı (sosyal bilimler, fen bilimleri, yetenek)” ise bağımsız değişkenler olarak tanımlanmıştır.

Dört alt boyutlu “Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği” ve yedi alt boyut içeren “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” üzerinde yapılan analizler sonucunda; Box’s M testi sonuç tablosunda yer alan p değeri 0.05’ten küçük olduğu tespit edilmiş, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği sağlanamamış ve bu durum, varyans–kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sağlanmadığını ve dolayısıyla MANOVA analizine ilişkin bu varsayımın karşılanmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma bulgularının değerlendirilmesi için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sırasında, Tip I hata oranını düzeltme amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Uygulamada sıkça kullanılan Bonferroni düzeltmesi, çoklu karşılaştırmalardaki Tip I hata oranını düşürmede etkilidir (Field, 2024). Bununla uyumlu olarak anlamlılık düzeyi, belirlenen alt boyut sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin analizinde anlamlılık değeri $.05/4=.013$, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin analizinde ise $.05/7=.007$ olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çoklu karşılaştırmalarda kullanılacak testlerin belirlenmesinde veri dağılımının homojenliği dikkate alınmıştır. Buna göre, varyans homojenliğinin sağlandığı durumlarda Tukey testi, homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane testi kullanılmıştır.

Üçüncü alt problem kapsamında, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ile program değişimlerine uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretim programına yönelik farkındalık, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ile program değişimlerine uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katsayı değerinin pozitif olması, değişkenler arasında doğrudan (aynı yönlü) bir ilişkiyi; negatif olması ise ters yönlü bir ilişkiyi göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0.30’un altında olması, değişkenler arasında zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğunu; 0.30 ile 0.70 aralığında olması orta düzeyde bir ilişkiyi; 0.70’in üzerinde

olması ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2013). Elde edilen bulgular, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü ortaya koyarak, öğretmenlerin program farkındalıkları, algıları ve uyum düzeyleri arasındaki dinamiklerin bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemleri kapsamında, öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik farkındalıkları ile uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin algılarının, program değişimlerine uyum düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizde, bağımlı değişken olarak öğretmenlerin program değişimlerine uyum düzeyleri; bağımsız değişkenler olarak ise öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programını uygulamada karşılaşılan güçlük algıları ele alınmıştır. Bu yöntem, sosyal bilimlerde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymak için yaygın biçimde kullanılmaktadır. Regresyon modellerindeki değişimi açıklamak için R^2 istatistiğinden yararlanılmıştır. Bu istatistik, bağımlı değişkende gözlenen varyansın ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ve modelin bağımlı değişkeni ne kadar iyi tahmin edebildiğini göstermektedir (Punch, 2005). Ayrıca, bağımsız değişkenlerin tahmin gücünün yüksek olması, modelin uygulamadaki sonuçlarını güçlendirir (Field, 2024). Regresyon analizi, sosyal bilimlerde bağımsız değişkenlerin etkisinin anlaşılmasında yaygın bir yöntemdir. Normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı varsayımlarının sağlanması, modelin güvenilirliğini artırır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Değişkenlerin basıklık ve sivrilik değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı, korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Dair Algıları ve Program Değişikliklerine Uyum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Bu bölümde, birinci alt problem kapsamında öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile programı uygulamayı güçleştiren faktörlere dair algılarının neler olduğunu ve program değişikliklerine uyum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analizlerin sonuçları sunulmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, yorumlanması ve açıklanmasında, beşli Likert ölçeğine uygun olarak 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61, 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 puan aralıkları kullanılmıştır. Ölçekler üzerinden yapılan değerlendirmelerde, 5.00-4.21 arası "çok yüksek", 4.20-3.41 arası "yüksek", 3.40-2.61 arası "orta", 2.60-1.81 arası "düşük" ve 1.80-1.00 arası ise "çok düşük" olarak yorumlanabilecek aralıklar kullanılmıştır. Bu doğrultuda, tüm alt boyutlara ilişkin betimsel analiz sonuçları sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur. Belirlenen ölçütler doğrultusunda, tüm alt boyutlara ilişkin betimsel analiz bulguları tablolar halinde sunulmuş ve öğretmenlerin farkındalık düzeyleri istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretim programı farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
PSKMT	327	3.92	.53	.007	.760
BLSSL	327	3.75	.60	.189	.327
DYSSL	327	4.05	.57	.016	-.112

PSKMT: Psikomotor Farkındalık, BLSSL: Bilişsel Farkındalık, DYSSL: Duyuşsal Farkındalık

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, en yüksek ortalama değerin ($\bar{X} = 4.05$, $SS = .57$) Duyuşsal Farkındalık alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Duyuşsal Farkındalık alt boyutunu sırasıyla Psikomotor Farkındalık ($\bar{X} = 3.92$, $SS = .53$) ve Bilişsel Farkındalık ($\bar{X} = 3.75$, $SS = .60$) alt boyutları takip etmektedir. Alt boyutlara ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişim gösterdiği ve bu kapsamda alt boyutların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların ölçek maddelerine tutarlı ve dengeli yanıtlar verdiklerini desteklemektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim programına yönelik genel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu, özellikle duyuşsal boyutta program hedeflerine yönelik güçlü bir farkındalık sergilediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde ve yorumlanmasında beşli Likert ölçeğine uygun puan aralıkları kullanılmıştır. Bu doğrultuda, tüm alt boyutlara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
PTKG	327	3.52	.72	-.043	-.813
ÖOKG	327	3.65	.79	-.439	-.084
UPKG	327	2.85	.61	-.084	-.066
MSKG	327	3.59	.72	-.026	-.409

PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Öğretmenlerin öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, en yüksek ortalama değerin ($\bar{X} = 3.65$, $SS = .79$) Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler alt boyutunu sırasıyla Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler ($\bar{X} = 3.59$, $SS = .72$), Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler ($\bar{X} = 3.52$, $SS = .72$) ve Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler ($\bar{X} = 2.85$, $SS = .61$) alt boyutları takip etmektedir. Alt boyutlara ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişim gösterdiği ve bu kapsamda alt boyutların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Elde edilen

bulgular genel olarak, öğretmenlerin programı uygulamada en fazla öğrenme ortamı koşullarına bağlı güçlükler yaşadıklarını, buna karşılık programın yapısal yönlerinden kaynaklanan güçlükleri daha az düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri, beşli Likert türü ölçek kullanılarak değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ilişkin betimsel analizlerin bulguları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
IB	327	4.08	.50	.161	.025
DY	327	3.99	.51	.020	.863
DET	327	3.59	.63	.060	.042
DEN	327	2.92	.79	-.299	-.626
BE	327	4.23	.56	-.146	-.103
GB	327	3.61	.68	.135	.269
DF	327	3.88	.74	-.690	.269

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, GB: Geribildirim, DF: Değişim Farkındalığı

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.23$, $SS = .56$) Bilgi Edinme alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bilgi Edinme alt boyutunu sırasıyla İş birliği ($\bar{X} = 4.08$, $SS = .50$), Değişimi Yönetme ($\bar{X} = 3.99$, $SS = .51$), Değişim Farkındalığı ($\bar{X} = 3.88$, $SS = .74$), Geribildirim ($\bar{X} = 3.61$, $SS = .68$), Değişimin Etkisi ($\bar{X} = 3.59$, $SS = .63$) ve Değişim Endişesi ($\bar{X} = 2.92$, $SS = .79$) alt boyutları takip etmektedir. Alt boyutlara ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişim gösterdiği ve bu kapsamda alt boyutların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Elde edilen bulgular genel olarak, öğretmenlerin program değişimlerine uyum konusunda bilgi edinme ve iş birliği süreçlerinde yüksek farkındalık sergilediklerini, ancak değişim endişesi boyutunda görece daha düşük bir uyum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık ve Programlardaki Değişime Uyum Düzeylerine İlişkin Çok Değişkenli (Faktörlü) Varyans Analizi

(MANOVA) Analizi Sonuçları

Bu bölümde, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeyleri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve mesleki kıdem (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 ,31 ve üstü), alan(fen bilimleri alanı, sosyal bilimler alanı, yetenek alanı) ve görev yaptığı okul türü (ortaokul, lise) gibi bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bağımlı değişkenin çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve bağımsız değişkenlerin birden fazla kategoriye içermesi nedeniyle, analiz sürecinde Çok Değişkenli Varyans Analizi yöntemi olan MANOVA tercih edilmiştir. Bu yöntem, birden fazla bağımlı değişkenin aynı anda incelenmesine olanak tanıyarak, gruplar arası farkların bütüncül biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır. İlk olarak, Çok Değişkenli (Faktörlü) Varyans Analizinin varsayımları test edilmiştir. Bağımlı değişkene ilişkin olarak yapılan Çok Değişkenli (Faktörlü) Varyans (MANOVA) analizine ait sonuçlar ilgili başlık altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Düzeylerine İlişkin Çok Değişkenli (Faktörlü) Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerine ilişkin bulgulara ulaşmayı amaçlayan Çok Değişkenli Varyans Analizi kapsamında, ilk varsayım olan varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek üzere Box's M Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi Sonuçları

Box's M	107.404
F	.920
df1	102
df2	9250.025
p	.704

Bağımlı değişkene ait kovaryansların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden Box's M testi sonucunda (107.404, $p=.704$) varsayımın karşılandığı tespit

edilmiştir. Bu nedenle, analiz sürecine devam edilmiş ve kovaryans eşitliğinin sağlanmış olması sebebiyle MANOVA tablosunda yer alan Wilk's Lambda değerleri dikkate alınmıştır. Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)'nin bir diğer varsayımı olan hata varyanslarının eşitliği, Levene Testi ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyutlar	F	df1	df2	p
PSKMT	1.432	25	293	.087
BLSSL	.826	25	293	.708
DYSSL	1.414	25	293	.675

PSKMT: Psikomotor Farkındalık, BLSSL: Bilişsel Farkındalık, DYSSL: Duyuşsal Farkındalık

Levene Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerine dair Psikomotor Farkındalık alt boyutunun p değeri .087; Bilişsel Farkındalık alt boyutunun p değeri .708 ve Duyuşsal Farkındalık alt boyutunun p değeri .670 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda varyansların eşit olduğu varsayımı kabul edilmiştir.

Levene Testi sonrasında, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinde yer alan alt boyutların görev yapılan eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan gibi değişkenlerle anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmış, sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

		Değer	F	sd	Hata sd	p.	n ²
Kesişme	Wilks' Lambda	.023	4211.621 ^b	3.000	291.000	.000	.977
Eğitim Kademesi	Wilks' Lambda	.982	.886 ^b	6.000	582.000	.505	.009
Mesleki Kıdem	Wilks' Lambda	.942	1.951	9.000	708.368	.042	.020
Alan	Wilks' Lambda	.944	2.838 ^b	6.000	582.000	.010	.028
Eğitim Kademesi * Mesleki Kıdem	Wilks' Lambda	.874	2.226	18.000	823.558	.002	.044

Tablo 22. Devamı

Eğitim Kademesi * Alan	Wilks' Lambda	.910	2.343	12.000	770.205	.006	.031
Mesleki Kıdem * Alan	Wilks' Lambda	.874	2.222	18.000	823.558	.002	.044
Eğitim Kademesi * Mesleki Kıdem * Alan	Wilks' Lambda	.832	1.848	30.000	854.818	.004	.060

*p< .05

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği'ne ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçlarının yer aldığı Tablo 22 incelendiğinde Psikomotor Farkındalık, Bilişsel Farkındalık ve Duyuşsal Farkındalık puanları; mesleki kıdem (Wilks' Lambda=.942; F=1.951; p=.042), alan (Wilks' Lambda =.944; F=2.838; p=.010), eğitim kademesi ve mesleki kıdem(Wilks' Lambda=.874; F=2.226; p=.002), mesleki kıdem ve alan(Wilks' Lambda =.874; F=2.222; p=.002) ile eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan (Wilks' Lambda =.832; F=1.848; p=.004) değişkenlerinin ortak etkisine (etkileşimlerine) göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşın, diğer bağımsız değişkenlerin farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının özellikle mesleki kıdem, alan ve eğitim kademesi değişkenlerinin etkileşimlerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler olan Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği'nin alt boyutları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla alt boyutlar arasındaki etkileşimler (Test of Between-Subjects Effects) incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler		Ortalama		p	Kısmi Eta Kare
		Toplamı	df	Kare	F		
Düzeltilmiş Model	PSKMT	14.801 ^a	33	.449	1.666	.015	.158
	BLSSL	11.416 ^b	33	.346	1.470	.052	.142
	DYSSL	22.544 ^c	33	.683	2.406	.000	.213
Kesişme	PSKMT	1163.243	1	1163.243	4319.888	.000	.936
	BLSSL	1195.091	1	1195.091	5076.815	.000	.945
	DYSSL	1255.369	1	1255.369	4420.485	.000	.938
Eğitim Kademesi	PSKMT	.235	2	.118	.437	.646	.003
	BLSSL	.193	2	.097	.410	.664	.003
	DYSSL	1.044	2	.522	1.839	.161	.012
Mesleki Kıdem	PSKMT	.357	3	.119	.442	.723	.005
	BLSSL	1.575	3	.525	2.231	.085	.022

Tablo 23. Devamı

	DYSSL	2.570	3	.857	3.017	.030	.030
Alan	PSKMT	3.361	2	1.681	6.242	.002	.041
	BLSSL	.135	2	.067	.286	.752	.002
	DYSSL	1.296	2	.648	2.281	.104	.015
Eğitim Kademesi *	PSKMT	1.421	6	.237	.880	.510	.018
Mesleki Kıdem	BLSSL	3.013	6	.502	2.133	.050	.042
	DYSSL	6.813	6	1.136	3.998	.001	.076
Eğitim Kademesi *	PSKMT	.512	4	.128	.475	.754	.006
Alan	BLSSL	.592	4	.148	.628	.643	.009
	DYSSL	7.136	4	1.784	6.282	.000	.079
Mesleki Kıdem *	PSKMT	3.496	6	.583	2.164	.046	.042
Alan	BLSSL	2.256	6	.376	1.597	.148	.032
	DYSSL	4.981	6	.830	2.923	.009	.056
Eğitim Kademesi *	PSKMT	2.816	10	.282	1.046	.405	.034
Mesleki Kıdem *	BLSSL	4.467	10	.447	1.898	.045	.061
Alan	DYSSL	7.440	10	.744	2.620	.005	.082
Hata	PSKMT	78.898	293	.269			
	BLSSL	68.973	293	.235			
	DYSSL	83.209	293	.284			
Toplam	PSKMT	5187.951	327				
	BLSSL	5199.857	327				
	DYSSL	5410.000	327				
Düzeltilmiş	PSKMT	93.698	326				
Toplam	BLSSL	80.388	326				
	DYSSL	105.752	326				

a. R Kare = .158 (Düzeltilmiş R Kare = .063)

b. R Kare = .142 (Düzeltilmiş R Kare = .045)

c. R Kare = .213 (Düzeltilmiş R Kare = .125)

PSKMT: Psikomotor Farkındalık, BLSSL: Bilişsel Farkındalık, DYSSL: Duyuşsal Farkındalık

Eğitim kademesi, mesleki kıdem, alan, eğitim kademesi ve mesleki kıdem, eğitim kademesi ve mesleki kıdem, mesleki kıdem ve alan ile eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenlerinin birlikte hangi alt boyutları etkilediğini belirlemek için boyutların arasındaki etkileşimi gösteren testin sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 23 incelendiğinde Psikomotor Farkındalık alt boyutunu alan değişkeninin $p=.002$ değerinde, mesleki kıdem ve alan değişkenlerinin birlikte $p=.046$ değerinde etkilediği, Bilişsel Farkındalık alt boyutunu mesleki kıdem ve alan değişkenlerinin birlikte $p=.045$ değerinde etkilediği, Duyuşsal Farkındalık alt boyutunu ise mesleki kıdem değişkeninin $p=.030$ değerinde, eğitim kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerinin birlikte $p=.001$ değerinde, mesleki kıdem ve alan değişkenlerinin birlikte $p=.000$ değerinde ve eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenlerinin birlikte $p=.009$ değerinde etkilediği, eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenlerinin birlikte $p=.005$ değerinde etkilediği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin özellikle mesleki deneyim, görev yapılan eğitim kademesi ve branş değişkenlerinin etkileşimine duyarlı olduğunu

göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları alan ve kıdem düzeyleri arttıkça, program farkındalığı alt boyutlarında farklılaşmaların meydana geldiği söylenebilir.

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği'ne uygulanan boyutların birbiriyle etkileşimini gösteren testin sonuçlarından sonra mesleki kıdeme, eğitim kademesine ve alana göre bağımlı değişkenlere ilişkin ayrı ayrı farklılıkları ortaya koymak için çoklu karşılaştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda mesleki kıdeme göre Tablo 24'te İkili Karşılaştırma analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
PSKMT	1-10	11-20	-.03	.072	.964	-.22	.15
		21-30	-.10	.081	.645	-.31	.11
		31 ve üstü	-.31*	.115	.033	-.61	-.02
	11-20	11-20	.03	.072	.964	-.15	.22
		21-30	-.06	.073	.840	-.25	.13
		31 ve üstü	-.28	.109	.054	-.56	.00
	21-30	11-20	.10	.081	.645	-.11	.31
		21-30	.06	.073	.840	-.13	.25
		31 ve üstü	-.22	.116	.235	-.52	.08
	31 ve üstü	11-20	.31*	.115	.033	.02	.61
		21-30	.28	.109	.054	.00	.56
		31 ve üstü	.22	.116	.235	-.08	.52
BLSSL	1-10	11-20	-.048	.067	.886	-.222	.124
		21-30	.123	.076	.366	-.073	.320
		31 ve üstü	-.042	.107	.979	-.320	.234
	11-20	11-20	.048	.067	.886	-.124	.222
		21-30	.172	.068	.060	-.004	.349
		31 ve üstü	.006	.102	1.00	-.257	.270
	21-30	11-20	-.123	.076	.366	-.320	.073
		21-30	-.172	.068	.060	-.349	.004
		31 ve üstü	-.166	.108	.417	-.445	.113
	31 ve üstü	11-20	.042	.107	.979	-.234	.320
		21-30	-.006	.102	1.00	-.270	.257
		31 ve üstü	.166	.108	.417	-.113	.445
DYSSL	1-10	11-20	-.094	.073	.577	-.285	.096
		21-30	.012	.083	.999	-.203	.228
		31 ve üstü	.084	.117	.891	-.220	.389
	11-20	11-20	.094	.073	.577	-.096	.285
		21-30	.107	.075	.485	-.087	.301
		31 ve üstü	.178	.112	.384	-.111	.468
	21-30	11-20	-.012	.083	.999	-.228	.203
		21-30	-.107	.075	.485	-.301	.087
		31 ve üstü	.071	.118	.931	-.235	.378
	31 ve üstü	11-20	-.084	.117	.891	-.389	.220
		21-30	-.178	.112	.384	-.468	.111
		31 ve üstü	-.071	.118	.931	-.378	.235

*p < .05

Tablo 24. incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeninin kategorileri açısından Psikomotor Farkındalık puanlarının yalnızca 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Buna karşılık, Bilişsel Farkındalık ve Duyuşsal Farkındalık alt boyutlarında mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının özellikle uzun mesleki deneyime sahip olan gruplarda farklılaşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Eğitim kademesine göre İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)Eğitim Kademesi	(J)Eğitim Kademesi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
PSKMT	İlkokul	Ortaokul	-.02	.067	.966	-.18	.14
		Lise	.02	.076	.971	-.16	.20
	Ortaokul	İlkokul	.02	.067	.966	-.14	.18
		Lise	.03	.072	.879	-.13	.20
	Lise	İlkokul	-.02	.076	.971	-.20	.16
		Ortaokul	-.03	.072	.879	-.20	.13
BLSSL	İlkokul	Ortaokul	.02	.063	.890	-.11	.17
		Lise	.11	.070	.214	-.04	.28
	Ortaokul	İlkokul	-.02	.063	.890	-.17	.11
		Lise	.09	.066	.369	-.06	.24
	Lise	İlkokul	-.11	.070	.214	-.28	.04
		Ortaokul	-.09	.066	.369	-.24	.06
DYSSL	İlkokul	Ortaokul	.03	.069	.859	-.12	.19
		Lise	.10	.077	.404	-.08	.28
	Ortaokul	İlkokul	-.03	.069	.859	-.19	.12
		Lise	.06	.073	.659	-.10	.23
	Lise	İlkokul	-.10	.077	.404	-.28	.08
		Ortaokul	-.06	.073	.659	-.23	.10

* $p < .05$

Tablo 25. incelendiğinde, eğitim kademesi değişkenine göre Psikomotor Farkındalık, Bilişsel Farkındalık ve Duyuşsal Farkındalık alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuç, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir. Alan

değişkenine göre yapılan İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) analizine ilişkin sonuçlar ise Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Alan Değişkeni Açısından Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik İkili Karşılaştırma Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)Alan	(J)Alan	Ortalama Fark (I-J)		Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
PSKMT	Sosyal Bilimleri Alanı	Fen Alanı	.28*	.073	.000*		.11	.45
		Yetenek Alanı	.02	.127	.984		-.28	.32
	Fen Alanı	Sosyal Bilimler Alanı	-.28*	.073	.000*		-.45	-.11
		Yetenek Alanı	-.26	.138	.148		-.59	.07
	Yetenek Alanı	Sosyal Bilimleri Alanı	-.02	.127	.984		-.32	.28
		Fen Alanı	.26	.138	.148		-.07	.59
BLSSL	Sosyal Bilimleri Alanı	Fen Alanı	.13	.068	.124		-.02	.29
		Yetenek Alanı	.09	.118	.679		-.17	.37
	Fen Alanı	Sosyal Bilimler Alanı	-.13	.068	.124		-.29	.02
		Yetenek Alanı	-.03	.129	.963		-.33	.27
	Yetenek Alanı	Sosyal Bilimler Alanı	-.09	.118	.679		-.37	.17
		Fen Alanı	.03	.129	.963		-.27	.33
DYSSL	Sosyal Bilimler Alanı	Fen Alanı	-.06	.074	.690		-.23	.11
		Yetenek Alanı	-.12	.130	.623		-.42	.18
	Fen Alanı	Sosyal Bilimler Alanı	.06	.074	.690		-.11	.23
		Yetenek Alanı	-.05	.142	.909		-.39	.27
	Yetenek Alanı	Sosyal Bilimler Alanı	.12	.130	.623		-.18	.42
		Fen Alanı	.05	.142	.909		-.27	.39

*p < .05

Tablo 26 incelendiğinde, alan değişkenine göre Psikomotor Farkındalık puanlarının yalnızca fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerde istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Buna karşın, Bilişsel Farkındalık ve Duyuşsal Farkındalık alt boyutlarında alan grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin yalnızca belirli alanlarda (özellikle fen bilimleri) anlamlı ölçüde değiştiğini, diğer branşlarda ise benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

4.3. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu alt başlık kapsamında, öğretmenlerin programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ortaya konulmuştur. İlk aşamada, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) analizine ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Bu bağlamda, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmış ve çoklu bağlantı sorunu bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak, bağımlı değişkenlerin kovaryans matrisleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını değerlendiren Box M testi sonucunda (290.181, $p=.000$) bu varsayımın karşılanamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, değişkenler ayrı ayrı ele alınarak analizler yeniden yapılmıştır. Bu çerçevede; eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Söz konusu varsayımın ihlal edilmesi nedeniyle, değişkenler ayrı ayrı ele alınarak analiz süreci yeniden yürütülmüş ve bu doğrultuda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında, çoklu karşılaştırmalarda Tip I hata oranını azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi $.05/4 = .013$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri temelinde sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.3.1 Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin, eğitim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin eğitim kademesine göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları

Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
				f	p
UPKG	İlkokul	104	2.89	.98	.374
	Ortaokul	138	2.85		
	Lise	85	2.81		
ÖOKG	İlkokul	104	3.73	1.69	.186
	Ortaokul	138	3.69		
	Lise	85	3.44		
PTKG	İlkokul	104	3.52	1.23	.292
	Ortaokul	138	3.51		
	Lise	85	3.31		
MSKG	İlkokul	104	3.44	.32	.725
	Ortaokul	138	3.53		
	Lise	85	3.59		

p<.05

Öğretmenlerin öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 2.89$, SS = .73) ilkokul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 2.81$, SS = .67) lise kademesine aittir. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.73$, SS = .93) ilkokul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.44$, SS = .92) lise kademesine aittir. Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.52$, SS = .88) ilkokul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.31$, SS = .79) lise kademesine aittir. Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.59$, SS = .80) lise kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.44$, SS = .88) ilkokul kademesine aittir. Bu bulgular, öğretmenlerin algıladıkları güçlüklerin eğitim kademelerine göre kısmen değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin programın uygulanması, öğrenme ortamı ve tanıtımıyla ilgili daha fazla zorluk yaşadığı; buna karşın lise öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik baskılar nedeniyle farklı türde güçlükleri daha yoğun biçimde algıladıkları söylenebilir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği'nin alt boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
UPKG	Gruplararası	.302	2	.151	.297	.743*	
	Gruplariçi	164.903	324	.509			
	Toplam	165.206	326				
ÖOKG	Gruplararası	4.790	2	2.395	2.996	.051*	
	Gruplariçi	259.054	324	.800			
	Toplam	263.845	326				
PTKG	Gruplararası	2.745	2	1.373	1.949	.144*	
	Gruplariçi	228.208	324	.704			
	Toplam	230.953	326				
MSKG	Gruplararası	1.172	2	.586	.827	.438*	
	Gruplariçi	229.517	324	.708			
	Toplam	230.688	326				

*p>.013

UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenine bağlı olarak programını uygulamayı güçleştiren faktörlerin; Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler (F=.297, p>.013), Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler (F=2.996, p>.013), Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler (F=1.948, p>.013) ve Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler (F=.827, p>.013) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev aldıkları eğitim kademesinin programı uygulamayı güçleştiren dört alt boyut üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin (ilkokul, ortaokul, lise) programı uygulamada karşılaşılan güçlükler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretim programını uygulamada karşılaşılan zorlukların, eğitim kademesinden bağımsız olarak

benzer biçimde algılandığını düşündürmektedir. Betimsel olarak kademeler arasında ortalama farklar gözlenmiş olsa da bu farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığı belirlenmiştir.

4.3.2 Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin mesleki kıdem göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları

Eğitim Kademesi		N	$\bar{X}$	SS	f	Levene İstatistiği p
UPKG	İlkokul	104	2.89	.73	.98	.374
	Ortaokul	138	2.85	.72		
	Lise	85	2.81	.67		
ÖOKG	İlkokul	104	3.73	.93	1.69	.186
	Ortaokul	138	3.69	.83		
	Lise	85	3.44	.92		
PTKG	İlkokul	104	3.52	.88	1.23	.292
	Ortaokul	138	3.51	.83		
	Lise	85	3.31	.79		
MSKG	İlkokul	104	3.44	.88	.32	.725
	Ortaokul	138	3.53	.83		
	Lise	85	3.59	.80		

p<.05

UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Tablo 29. incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.01$, $SS = .75$) 11–20 yıl arası mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ortalama değer ise ($\bar{X} = 2.58$, $SS = .93$) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde gözlemlenmiştir. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.84$, $SS = .88$) 1–10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ortalama değer ise ($\bar{X} = 3.33$, $SS = .78$) 21–30 yıl arası kıdem grubunda yer alan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.63$, $SS = .86$) 11–20 yıl kıdem grubunda, en düşük ortalama ($\bar{X} = 3.18$, $SS = .65$) 21–30 yıl kıdem grubunda belirlenmiştir. Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda ise en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.59$, $SS = 1.06$) 31 yıl ve üzeri kıdem grubunda, en düşük değer ($\bar{X} = 3.41$, $SS = .76$) 21–30 yıl kıdem grubunda yer almaktadır. Bu bulgular, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin program uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluk algısının azaldığını; ancak sınav odaklı baskının ileri kıdem gruplarında yeniden yükseldiğini göstermektedir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre, Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler ve Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler (MSKG) alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler ve Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler (MSKG) alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinden gruplar arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesi halinde, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu test gruplar arası örneklem büyüklükleri farklı olduğunda daha güvenilir sonuç vermektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe/ Games-Howell
UPKG	Gruplararası	6.474	3	2.158	4.391	.005*	
	Gruplariçi	158.732	323	.491			
	Toplam	165.206	326				
ÖOKG	Gruplararası	13.404	3	4.468	5.762	.001*	1-10>21-30
	Gruplariçi	250.441	323	.775			
	Toplam	263.845	326				
PTKG	Gruplararası	12.244	3	4.081	6.028	.001*	1-10>21-30
	Gruplariçi	218.709	323	.677			11-20>21>30
	Toplam	230.953	326				
MSKG	Gruplararası	1.450	3	.483	.681	.564**	
	Gruplariçi	229.238	323	.710			
	Toplam	230.688	326	2.158			

*p<.03, **p>.013

UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Öğretmenlerin görev yaptıkları mesleki kıdeme bağlı olarak programı uygulamayı güçleştiren faktörlerin; Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler ($F=4.391$, $p<.013$), Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler ($F=5.762$, $p<.013$) ve Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler ($F=6.028$, $p<.013$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak, Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler ($F=.681$, $p>.013$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdeminin programı uygulamayı güçleştiren faktörlerden bazıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, ancak Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler alt boyutu üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlük alt boyutunda 1-10 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.84$), 21-30 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ortalamaları ortalamalarından ($\bar{X} = 3.33$) daha yüksektir. Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda 1-10 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.52$), 21-30 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ortalamaları ortalamalarından ($\bar{X} = 3.18$) daha yüksektir. Yine aynı alt boyutta 11-20 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.63$), 21-30 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ortalamaları ortalamalarından ($\bar{X} = 3.18$) daha yüksektir. Bu bulgular, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin, programın tanıtımı ve uygulama sürecinde daha fazla güçlük algıladıklarını ortaya koymaktadır.

4.3.3 Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Alan Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin, alan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin mesleki kıdem göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları

	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					f	p
UPKG	Sosyal Bilimler	245	2.87	.75	5.14	.006*
	Fen	64	2.82	.54		
	Yetenek	18	2.86	.63		
ÖOKG	Sosyal Bilimler	245	3.64	.90	2.55	.079
	Fen	64	3.55	.93		
	Yetenek	18	3.92	.58		
PTKG	Sosyal Bilimler	245	3.47	.88	3.86	.080
	Fen	64	3.40	.74		
	Yetenek	18	3.48	.61		
MSKG	Sosyal Bilimler	245	3.60	.77	3.48	.032*
	Fen	64	3.30	.99		
	Yetenek	18	3.08	.92		

*p<.05

UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Öğretmenlerin öğretim programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 2.87$, $SS = .75$) Sosyal Bilimler alanında, en düşük değer ise ($\bar{X} = 2.82$, $SS = .54$) Fen alanında olduğu görülmektedir. Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.92$, $SS = .58$) Yetenek alanında, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.55$, $SS = .93$) Fen alanında gözlemlenmiştir. Programın Tanıtılması

Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda en yüksek ortalama değerin ($\bar{X} = 3.47$, $SS = .88$) Sosyal Bilimler alanında, en düşük değerin ise ($\bar{X} = 3.48$, $SS = .61$) Yetenek alanında olduğu belirlenmiştir. Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda ise en yüksek ortalama değeri ($\bar{X} = 3.44$, $SS = .77$) Sosyal Bilimler alanında, en düşük değeri ($\bar{X} = 3.08$, $SS = .92$) Yetenek alanında bulunmuştur. Bu bulgular, Sosyal Bilimler alanındaki öğretmenlerin öğretim programının içeriği ve değerlendirme süreçlerinde daha fazla zorluk yaşadıklarını; buna karşın Yetenek alanı öğretmenlerinin uygulamada daha az güçlük algıladıklarını göstermektedir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre, Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler (UPKG) ve Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler (MSKG) alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Homojen olan alt boyutlarda ise farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeylerinin alan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin Pprogramı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algı Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe/ Games-Howell
UPKG	Gruplararası	.120	2	.060	.118	.889**	
	Gruplariçi	165.086	324	.510			
	Toplam	165.206	326				
ÖOKG	Gruplararası	1.904	2	.952	1.178	.309**	
	Gruplariçi	261.941	324	.808			
	Toplam	263.845	326				
PTKG	Gruplararası	.276	2	.138	.194	.824**	
	Gruplariçi	230.677	324	.712			
	Toplam	230.953	326				
MSKG	Gruplararası	8.255	2	4.127	6.012	.003*	
	Gruplariçi	222.433	324	.687			
	Toplam	230.688	326				

* $p < .013$, ** $p > .013$

UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları alan değişkenine bağlı olarak Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler ($F=1.178$, $p>.013$), Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler ($F=.118$, $p>.013$) ve Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler ($F=.138$, $p>.013$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşın, Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=4.127$, $p<.013$). Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları alanın, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlerden yalnızca Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu; diğer alt boyutlar üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, özellikle sınav odaklı derslerin yer aldığı alanlarda öğretmenlerin merkezi sınav baskısı nedeniyle program uygulamalarında daha fazla zorluk yaşadıklarını düşündürmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu alt başlık kapsamında, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ortaya konulmuştur. İlk aşamada, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) analizine ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Bu bağlamda, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmış ve çoklu bağlantı sorunu bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak, bağımlı değişkenlerin kovaryans matrisleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını değerlendiren Box M testi sonucunda (787.449 , $p=.000$) bu varsayımın karşılanmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, değişkenler ayrı ayrı ele alınarak analizler yeniden yapılmıştır. Bu çerçevede; eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizlerin sonuçlarının yorumlanmasında Bonferroni düzeltilmesi yapılmış ve anlamlılık düzeyi $.05/7 = .007$ olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri için sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin, eğitim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin eğitim kademesine göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları

	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	<u>Levene İstatistiği</u> f	p
IB	İlkokul	104	4.05	.55	.227	.797
	Ortaokul	138	4.03	.59		
	Lise	85	4.12	.55		
DY	İlkokul	104	4.02	.51	.679	.508
	Ortaokul	138	3.98	.56		
	Lise	85	4.01	.50		
DET	İlkokul	104	3.56	.61	.699	.498
	Ortaokul	138	3.45	.63		
	Lise	85	3.60	.69		
DEN	İlkokul	104	2.96	.87	.258	.773
	Ortaokul	138	2.95	.81		
	Lise	85	2.92	.83		
BE	İlkokul	104	4.19	.58	.451	.637
	Ortaokul	138	4.24	.55		
	Lise	85	4.29	.58		
DF	İlkokul	104	3.82	.73	.626	.535
	Ortaokul	138	3.93	.71		
	Lise	85	3.83	.78		
GB	İlkokul	104	3.52	.79	4.287	.015*
	Ortaokul	138	3.61	.63		
	Lise	85	3.53	.76		

*p<.05

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, DF: Değişim Farkındalığı, GB: Geribildirim.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, İşbirliği alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.12$, $SS = .55$) lise kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 4.03$, $SS = .59$) ortaokul kademesine aittir. Değişimi Yönetme alt boyutunda en yüksek

ortalama değer ($\bar{X} = 402$, $SS = .51$) ilkökul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.98$, $SS = .56$) ortaokul kademesine aittir. Değişimin Etkisi alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.60$, $SS = .69$) lise kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.45$, $SS = .63$) ortaokul kademesine aittir. Değişim Endişesi alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 2.96$, $SS = .87$) ilkökul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 2.92$, $SS = .83$) lise kademesine aittir. Bilgi Edinme alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.29$, $SS = .58$) lise kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 4.19$, $SS = .58$) ilkökul kademesine aittir. Değişim Farkındalığı alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.93$, $SS = .71$) ortaokul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.82$, $SS = .73$) ilkökul kademesine aittir. Değişim Farkındalığı alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.93$, $SS = .71$) ortaokul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.82$, $SS = .73$) ilkökul kademesine aittir. Geribildirim alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.61$, $SS = .63$) ortaokul kademesine, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.82$, $SS = .73$) ilkökul kademesine aittir. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim kademelerine göre program değişimlerine uyum düzeylerinde büyük ölçüde benzer eğilimler gösterdiklerini, ancak bazı alt boyutlarda küçük ölçekli farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Levene istatistiği sonuçlarına göre, Geribildirim alt boyutunda varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Geribildirim alt boyutunda varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinden gruplar arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesi halinde, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Eğitim Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe / Games-Howell
IB	Gruplararası	.414	2	.207	.634	.531*	
	Gruplariçi	105.823	324	.327			
	Toplam	106.237	326				

Tablo 34. Devamı

DY	Gruplararası	.086	2	.043	.151	.860*
	Gruplariçi	92.748	324	.286		
	Toplam	92.834	326			
DET	Gruplararası	1.207	2	.603	1.452	.236*
	Gruplariçi	134.599	324	.415		
	Toplam	135.806	326			
DEN	Gruplararası	.037	2	.018	.026	.974*
	Gruplariçi	228.866	324	.706		
	Toplam	228.903	326			
BE	Gruplararası	.425	2	.212	.651	.522*
	Gruplariçi	105.712	324	.326		
	Toplam	106.137	326			
DF	Gruplararası	.908	2	.454	.828	.438*
	Gruplariçi	177.590	324	.548		
	Toplam	178.498	326			
GB	Gruplararası	.689	2	.344	.659	.518*
	Gruplariçi	169.247	324	.522		
	Toplam	169.935	326			

*p>.007

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, DF: Değişim Farkındalığı, GB: Geribildirim.

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenine bağlı olarak öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin; İş birliği ($F=.634$, $p>.007$), Değişimi Yönetme ($F=.151$, $p>.007$), Değişimin Etkisi ($F=.651$, $p>.007$). Değişim Endişesi ($F=.026$, $p>.007$), Bilgi Edinme ($F=.828$, $p>.007$), Değişim Farkındalığı ($F=.659$, $p>.007$) ve Geribildirim ($F=.827$, $p>.007$) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev aldıkları eğitim kademesinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin yedi alt boyut üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

4.4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

**Tablo 35. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum
Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği
Sonuçları**

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	<u>Levene İstatistiği</u>	
					f	p
IB	1-10	84	4.07	.59	.596	.618
	11-20	137	4.04	.54		
	21-30	79	4.05	.61		
	31 ve üstü	27	4.17	.49		
DY	1-10	84	4.02	.59	.3852	.010*
	11-20	137	4.01	.46		
	21-30	79	3.96	.60		
	31 ve üstü	27	4.01	.41		
DET	1-10	84	3.61	.61	2.060	.105
	11-20	137	3.49	.68		
	21-30	79	3.47	.66		
	31 ve üstü	27	3.59	.41		
DEN	1-10	84	2.86	.80	.438	.726
	11-20	137	2.89	.84		
	21-30	79	3.10	.81		
	31 ve üstü	27	2.97	.94		
BE	1-10	84	4.13	.60	1.381	.249
	11-20	137	4.26	.53		
	21-30	79	4.29	.60		
	31 ve üstü	27	4.32	.47		
DF	1-10	84	3.87	.79	1.886	.132
	11-20	137	3.86	.72		
	21-30	79	3.88	.71		
	31 ve üstü	27	3.92	.72		
GB	1-10	84	3.57	.74	.890	.115
	11-20	137	3.58	.72		
	21-30	79	3.49	.73		
	31 ve üstü	27	3.62	.62		

*p<.05

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, DF: Değişim Farkındalığı, GB: Geribildirim.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, İş birliği alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.17$, SS = .49) 31 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere,

en düşük değer ise ($\bar{X} = 4.04$, $SS = .54$) 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Değişimi Yönetme alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.02$, $SS = .51$) 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.96$, $SS = .60$) 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Değişimin Etkisi alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.61$, $SS = .61$) 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.47$, $SS = .66$) 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Değişim Endişesi alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.10$, $SS = .81$) 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 2.86$, $SS = .80$) 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Bilgi Edinme alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.32$, $SS = .47$) yıl 31 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 4.13$, $SS = .60$) 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Değişim Farkındalığı alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.92$, $SS = .72$) 31 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.86$, $SS = .72$) 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Geribildirim alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.62$, $SS = .62$) 31 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.49$, $SS = .73$) 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Elde edilen bulgular, mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin değişim sürecine ilişkin farkındalık ve bilgi edinme düzeylerinin yükseldiğini, ancak kısa kıdeme sahip öğretmenlerin değişimi yönetme konusunda daha aktif olduklarını göstermektedir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre, Geribildirim alt boyutunda varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Değişimi Yönetme alt boyutunda varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinden gruplar arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesi halinde, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 36 da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 36. Devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe / Games-Howell
IB	Gruplararası	.358	3	.119	.364	.779*	
	Gruplariçi	105.879	323	.328			
	Toplam	106.237	326				
DY	Gruplararası	.170	3	.057	.198	.898*	
	Gruplariçi	92.664	323	.287			
	Toplam	92.834	326				
DET	Gruplararası	1.172	3	.391	.937	.423*	
	Gruplariçi	134.633	323	.417			
	Toplam	135.806	326				
DEN	Gruplararası	2.897	3	.966	1.380	.249*	
	Gruplariçi	226.006	323	.700			
	Toplam	228.903	326				
BE	Gruplararası	1.512	3	.504	1.556	.200*	
	Gruplariçi	104.624	323	.324			
	Toplam	106.137	326				
DF	Gruplararası	.100	3	.033	.060	.981*	
	Gruplariçi	178.398	323	.552			
	Toplam	178.498	326				
GB	Gruplararası	.527	3	.176	.335	.800*	
	Gruplariçi	169.409	323	.524			
	Toplam	169.935	326				

*p>.007

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, DF: Değişim Farkındalığı, GB: Geribildirim.

Öğretmenlerin görev yaptıkları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin; İş birliği (F=.364, p>.007), Değişimi Yönetme (F=.198, p>.007), Değişimin Etkisi (F=.937, p>.007). Değişim Endişesi (F=1.380, p>.007), Bilgi Edinme (F=1.556, p>.007), Değişim Farkındalığı (F=.060, p>.007) ve Geribildirim (F=.335, p>.007) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin yedi alt boyut üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

4.4.3. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Alan Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin, alan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin alana göre değişimini ortaya koymak

amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 37.'de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Alanlarına Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları

					<u>Levene İstatistiği</u>	
	Alan	N	$\bar{X}$	SS	f	p
IB	Sosyal Bilimler	245	4.08	.56	.924	.398
	Fen	64	4.01	.62		
	Yetenek	18	4.02	.44		
DY	Sosyal Bilimler	245	3.99	.52	1.918	.149
	Fen	64	4.02	.57		
	Yetenek	18	4.08	.52		
DET	Sosyal Bilimler	245	3.53	.62	.822	.440
	Fen	64	3.45	.72		
	Yetenek	18	3.72	.61		
DEN	Sosyal Bilimler	245	2.91	.83	.018	.982
	Fen	64	2.98	.86		
	Yetenek	18	3.22	.84		
BE	Sosyal Bilimler	245	4.24	.56	.053	.980
	Fen	64	4.17	.60		
	Yetenek	18	4.37	.48		
DF	Sosyal Bilimler	245	3.86	.75	.110	.887
	Fen	64	3.91	.70		
	Yetenek	18	3.94	.72		
GB	Sosyal Bilimler	245	3.53	.73	3.489	.032*
	Fen	64	3.59	.72		
	Yetenek	18	3.90	.49		

*p<.05

*p<.05

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, DF: Değişim Farkındalığı, GB: Geribildirim.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarını içeren tablo incelendiğinde, İş birliği alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.08$, $SS = .56$) sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 4.01$, $SS = .62$) fen bilimleri alanında çalışan öğretmenlere aittir. Değişimi yönetme alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.08$, $SS = .52$) yetenek alanında çalışan öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.99$, $SS = .52$) sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlere aittir. Değişimin Etkisi (DET): Değişimin etkisi alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.72$, $SS = .61$) yetenek alanında çalışan öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.45$, $SS = .72$) fen bilimleri alanında çalışan öğretmenlere aittir. Değişim endişesi alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.22$, $SS = .84$) yetenek alanında çalışan öğretmenlere, en düşük

değer ise ($\bar{X} = 2.91$, $SS = .83$) sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlere aittir. Bilgi edinme alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 4.37$, $SS = .48$) yetenek alanında çalışan öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 4.17$, $SS = .60$) fen bilimleri alanında çalışan öğretmenlere aittir. Değişim farkındalığı alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.94$, $SS = .72$) yetenek alanında çalışan öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.86$, $SS = .75$) sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlere aittir. Geribildirim alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.90$, $SS = .49$) yetenek alanında çalışan öğretmenlere, en düşük değer ise ($\bar{X} = 3.53$, $SS = .73$) sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlere aittir. Bu bulgular, özellikle yetenek alanında görev yapan öğretmenlerin program değişimlerine ilişkin farkındalık, bilgi edinme ve geribildirim süreçlerinde diğer alanlara göre daha yüksek uyum gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Levene istatistiği sonuçlarına göre, Geribildirim alt boyutunda varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Geribildirim alt boyutunda varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinden gruplar arasında anlamlı farklılıkların belirlenmesi halinde, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin alan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 38.'de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeylerinin Alanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe / Games-Howell
IB	Gruplararası	.259	2	.130	.396	.673	
	Gruplariçi	105.977	324	.327			
	Toplam	106.237	326				
DY	Gruplararası	.203	2	.102	.355	.701	
	Gruplariçi	92.631	324	.286			
	Toplam	92.834	326				
DET	Gruplararası	1.046	2	.523	1.258	.286	
	Gruplariçi	134.759	324	.416			
	Toplam	135.806	326				
DEN	Gruplararası	1.636	2	.818	1.166	.313	
	Gruplariçi	227.267	324	.701			

Tablo 38. Devamı

	Toplam	228.903	326			
BE	Gruplararası	.578	2	.289	.887	.413
	Gruplariçi	105.558	324	.326		
	Toplam	106.137	326			
DF	Gruplararası	.218	2	.109	.198	.820
	Gruplariçi	178.280	324	.550		
	Toplam	178.498	326			
GB	Gruplararası	2.430	2	1.215	2.351	.097
	Gruplariçi	167.505	324	.517		
	Toplam	169.935	326			

p>.007

IB: İş birliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, DF: Değişim Farkındalığı, GB: Geribildirim.

Tablo 38'deki verilere göre, öğretmenlerin görev yaptıkları alan değişkenine bağlı olarak öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin; İş Birliği ($F = .396, p > .007$), Değişimi Yönetme ($F = .355, p > .007$), Değişimin Etkisi ($F = 1.258, p > .007$), Değişim Endişesi ($F = 1.166, p > .007$), Bilgi Edinme ($F = .887, p > .007$), Değişim Farkındalığı ($F = .198, p > .007$) ve Geribildirim ($F = 2.351, p > .007$) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları alanların (sosyal bilimler, fen, yetenek) öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri üzerinde yedi alt boyut kapsamında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları alanların (sosyal bilimler, fen bilimleri ve yetenek alanları) öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin branş farklılıklarının, program değişimlerine yönelik tutum, farkındalık ve uyum süreçlerinde belirleyici bir faktör oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu alt başlık kapsamında, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla tüm ölçek puanlarına Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda yapılan

korelasyon analizi sonuçları; öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığına dair detaylı bulgularla birlikte Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.PSKMT	1													
2. BLSSL	.030	1												
3. DYSSL	-.014	.087	1											
4. UPKG	-.184**	.045	.032	1										
5. ÖOKG	.046	.058	.056	.454**	1									
6. PTKG	-.117*	.000	.011	.561**	.551**	1								
7. MSKG	.071	-.029	-.068	.113*	.167**	.194**	1							
8. IB	.080	.010	-.046	-.016	.005	-.027	.087	1						
9. DY	.118*	-.019	-.049	.019	.044	-.028	.128*	.520**	1					
10. DET	.018	-.011	-.029	-.093	-.024	-.046	.047	.272**	.408**	1				
11.DEN	-.012	-.079	.060	-.021	-.098	-.058	-.050	-.038	-.098	-.331**	1			
12. BE	.016	-.061	-.060	-.016	.037	.004	.078	.368**	.556**	.384**	.024	1		
13. DF	-.023	-.081	-.003	-.003	.018	-.077	.032	.338**	.337**	.121*	.174**	.435**	1	
14. GB	.108	.015	-.001	.015	.018	-.030	.050	.306**	.465**	.363**	.030	.302**	.165**	1

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

PTKG: Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler, ÖOKG: Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler, UPKG: Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler, MSKG: Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler, PSKMT: Psikomotor Farkındalık, BLSSL: Bilişsel Farkındalık, DYSSL: Duyuşsal Farkındalık, IB: İşbirliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, GB: Geribildirim, DF: Değişim Farkındalığı

Tablo incelendiğinde Psikomotor Farkındalık (PSKMT), Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler (UPKG), Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler (PTKG) ve diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkiler ($p<.01$ ve $p<.05$) olduğu tespit

edilmiştir. Buna göre, Psikomotor Farkındalık ile Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler arasında ($r=-.184$, $p<.01$) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki; Psikomotor Farkındalık ile Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler arasında ($r=-.117$, $p<.05$) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, Öğrenme Ortamı Kaynaklı Güçlükler ile Uygulamadaki Program Kaynaklı Güçlükler arasında ($r=.454$, $p<.01$) ve Programın Tanıtılması Kaynaklı Güçlükler arasında ($r=.561$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Merkezi Sınav Kaynaklı Güçlükler ile Değişimin Yönetimi arasında ($r=.128$, $p<.05$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Psikomotor Farkındalık ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilmezken; Değişimin Yönetimi (DY) ile Değişimin Etkisi (DET) ($r=.272$, $p<.01$) ve Değişim Endişesi (DEN) ($r=-.331$, $p<.01$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bilgi Edinme (BE) ile Değişimin Yönetimi ($r=.556$, $p<.01$), Değişimin Etkisi ($r=.384$, $p<.01$), Değişim Farkındalığı ($r=.435$, $p<.01$) ve Geribildirim ($r=.302$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde, Geribildirim ile Değişimin Yönetimi ($r=.465$, $p<.01$); Değişimin Etkisi ($r=.363$, $p<.01$) ve Değişim Endişesi ($r=.302$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı değişkenler arasında anlamlı korelasyon bulunmamış veya düşük düzeyde ilişki gözlenmiştir. Tüm korelasyonlar $p<.05$ ve $p<.01$ anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Elde edilen korelasyon bulguları, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin, programı uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin algılarıyla ters yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin program farkındalıkları arttıkça uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları daha az algıladıklarını düşündürmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin değişim süreçlerinde bilgi edinme, değişimi yönetme ve farkındalık düzeyleri arasındaki pozitif yönlü güçlü ilişkiler, program değişimlerine yönelik bütüncül bir uyum mekanizmasının varlığına işaret etmektedir. Elde edilen bu ilişkiler doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan korelasyon analizi sonuçları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

	ÖPUG	ÖPDU	ÖPFÖ
ÖPUG	1		
ÖPDU	-.024	1	
ÖPFÖ	.085	.718**	1

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

ÖPFÖ: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği, ÖPDU: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği, ÖPUG: Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği

Tablo incelendiğinde, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler (ÖPUG), Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri (ÖPDU) ve Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ile Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri (ÖPDU) arasında ($r=.718$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu durum öğretim programı farkındalık düzeylerinin, program değişimine uyum düzeyleri ile güçlü bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ile Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler (ÖPUG) arasında ($r=.085$, $p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde, Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri (ÖPDU) ile Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler (ÖPUG) arasında da ($r=-.024$, $p>.05$) anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin program farkındalıklarının ve uyum düzeylerinin bazı değişkenlerle ilişkilendirilirken, diğerleriyle anlamlı bir bağlantı kuramadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin farkındalık ve değişime uyum düzeylerinin daha çok bireysel ve mesleki faktörlerle ilişkili olduğunu, sistemsel veya yapısal engellerin ise bu ilişkiyi zayıflatabileceğini düşündürmektedir.

Elde edilen korelasyon bulgularının ardından, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin yönünü ve yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizle, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri ile programı uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin, program değişimlerine uyum düzeylerini hangi ölçüde yordadığı incelenmiştir.

4.6. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeylerine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu alt başlık kapsamında, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algılarının, programdaki değişime uyum düzeylerini ne ölçüde yordadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algılarına ait genel puan ortalamalarının, programdaki değişime uyum düzeylerini yordama gücünü incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıklarının Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Üzerine Etkisi

Bağımlı	Değişken	B	Standart	β	t	p	R2
Değişken			Hata B				
ÖPDU	Sabit	2.869	.143		20.093	.000	
	ÖPFÖ	.181	.036	.267	4.985	.000	.267
R= 0.26		R²= .071					
F= 24.850							

ÖPFÖ: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği, ÖPDU: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Öğretmenlerin programdaki değişime uyum düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğretim programı farkındalıkları ve programı uygulamayı güçleştiren faktörlerin, programa uyum düzeylerini ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan basit doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle birlikte bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, farkındalık (ÖPFÖ) ve uyum düzeyleri arasında pozitif ve orta derece bir ilişkinin ($r=0.27$) olduğu görülmektedir. Elde edilen regresyon analizi bulguları, öğretmenlerin öğretim programlarına uyum düzeylerinin, öğretim programı farkındalık düzeylerinden pozitif olarak etkilendiğini ve öğretmenlerin

program farkındalıklarının öğretim programı uyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($\beta=.267, t=4.985, p=.000$). Uyum düzeylerindeki toplam değişim %0.9 oranında programı farkındalıkları tarafından açıklanmaktadır ($R^2=.071$). Öğretmenlerin programı farkındalıkları öğretim programı uyum düzeylerini arttırmaktadır ($\beta=.267$). Bu bulgu, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılmasının, programa uyum süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin programdaki değişime uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülen öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlerin, program değişimlerine uyum düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğretmenlerin Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algılarının Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	R^2
ÖPDU	Sabit	3.857	.172	22.399	.000	
	ÖPUG	-.017	.053	-.024	-.325	.745
		R= 0.024	R ² = .001			
		F(2,324)= 106				

ÖPUG: Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği , ÖPDU: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Analiz sonuçlarına göre, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörler ile program değişimlerine uyum düzeyleri arasındaki ilişki düşük düzeyde ve negatif yönde bulunmuştur ($r = -.024$). Bu sonuç, öğretmenlerin program uygulama sürecinde algıladıkları güçlüklerin, program değişimlerine uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Regresyon analizi bulgularına göre, ÖPUG değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta = -.024, t = -.325, p = .745$). Ayrıca, modelin genel anlamlılık testi sonucunda ($F_{(1,324)} = 0.106, p > .05$), regresyon modelinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans oranının ($R^2 = .001$) oldukça düşük olması, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlerin öğretmenlerin program değişimlerine uyum

düzeylerini açıklama gücünün son derece sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin program uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlük algılarının, program değişimlerine yönelik uyumlarını doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin programa uyum düzeylerini belirlemede yalnızca güçlük algıları değil, bireysel farkındalık, mesleki motivasyon ve kurumsal destek gibi değişkenlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan iki ayrı regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerinin, programdaki değişimlere uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu; buna karşın, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algılarının uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Birinci modelde elde edilen sonuçlara göre, öğretim programı farkındalıkları programdaki değişime uyum düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordamakta olup ($\beta = .267$, $t = 4.985$, $p < .001$), farkındalık değişkeni uyum düzeylerindeki toplam varyansın %7.1'ini açıklamaktadır ($R^2 = .071$). Bu sonuç, öğretmenlerin program farkındalık düzeyleri yükseldikçe, program değişimlerine daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir. İkinci modelde ise, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörler ile öğretim programındaki değişime uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olmayan bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\beta = -.024$, $t = -.325$, $p = .745$). Modelin açıklama gücü oldukça düşük olup ($R^2 = .001$), öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlerin öğretmenlerin uyum düzeylerini anlamlı biçimde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğretim programlarına uyum süreçlerinde farkındalık düzeylerinin belirleyici, ancak algılanan güçlüklerin etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin, değişim süreçlerine uyumlarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri ile programı uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin algılarının, öğretim programındaki değişimlere uyum düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecekte benzer araştırmaları yürütecek uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Öğretim Programındaki Değişime Uyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle duyuşsal farkındalık boyutunda elde edilen yüksek ortalama, öğretmenlerin programa karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve değişime açık olduklarını göstermektedir. Psikomotor ve bilişsel boyutlarda da yüksek düzeyde farkındalık sergilenmesi, öğretmenlerin programın hem uygulama süreçlerini hem de içeriksel yönlerini kavrama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin programları yalnızca bilişsel bilgi çerçevesinde değil, aynı zamanda duygusal ve davranışsal boyutlarda da içselleştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik farkındalıklarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu yönündeki bulgularla da tutarlılık göstermektedir.

Nitekim yapılan çalışmalarda, duyuşsal ve psikomotor farkındalık alt boyutlarında

anlamli farklılıklar bulunurken, genel ölçek puanlarının da yüksek düzeylerde seyrettiği saptanmıştır (Kavan ve Yıldırım Suna, 2023b). Özellikle duyuşsal farkındalıkta gözlenen yüksek ortalama, öğretmenlerin programa karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve değişime yönelik temel bir motivasyonla hareket ettiklerini göstermektedir. Bu durum, eğitimde değişimin önündeki en önemli engellerden biri olan öğretmenlerin değişime yönelik olumsuz inançlarının büyük ölçüde aşıldığına işaret etmektedir (Toker, 2020). (Pektaş ve Pesen, 2021b), öğretim programı farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin programın öğelerini anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan kararlılık sergilediklerini belirtmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin programa yönelik bu yüksek düzeydeki bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluklarına rağmen, uygulama süreçlerinde öğrenme ortamından kaynaklanan yapısal faktörler nedeniyle önemli güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Uygulama bağlamında, öğretmenlerin en çok öğrenme ortamı koşullarından kaynaklanan zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, kaynak yetersizliği, fiziksel sınıf koşullarının elverişsizliği ve materyal eksiklikleri gibi yapısal sorunlara işaret etmektedir. Benzer biçimde, Türkiye genelinde öğretmenlerin güncel program yenilemelerine uyum süreçlerinde de yapısal eksikliklerin uygulamayı zorlaştırdığı belirtilmektedir (İlhan ve Bumen, 2023). Ders materyallerinin sınırlı olması, öğretmenlerin sınıf hâkimiyetini azaltmakta ve her öğrencinin materyal kullanım fırsatını kısıtlamaktadır. Bu durum, öğrenme süreçlerini somutlaştıran ve kalıcı hale getiren materyal kullanımını sekteye uğratarak, programın amaçladığı öğrenme çıktılarına ulaşmayı güçleştirmektedir (Bozpolat ve Arslan, 2018). Ayrıca, uygulamaya dayalı ders programlarında, programın öngördüğü etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli fiziksel koşulların yetersizliği, programın hedeflerinin kâğıt üzerinde kalmasına neden olabilmektedir (Yazlık, 2018). Bunun yanı sıra, merkezi sınav baskısının öğretim süreçleri üzerindeki olumsuz etkisi ve sınav odaklı performans beklentisinin öğretmen motivasyonunu zayıflatması, program hedeflerine ulaşmayı zorlaştıran diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır (Özdaş, 2019).

Program değişikliklerine uyum boyutunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin özellikle bilgi edinme, iş birliği yapma ve değişimi yönetme konularında güçlü bir

yeterlilik sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişime ve öğrenme süreçlerine önem verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, değişime yönelik endişe düzeylerinin ortalama olarak daha düşük bulunması, öğretmenlerin yeni uygulamalara karşı belirli bir düzeyde kaygı yaşamaya devam ettiklerini göstermektedir. Alan yazında, değişim endişesinin belirsizlik ve yeterli destek mekanizmalarının bulunmaması durumunda artış gösterdiğine dikkat çekilmektedir (Ohlemann vd., 2023) Bu bağlamda, öğretmenlerin program değişikliklerini daha sağlıklı biçimde benimseyebilmeleri için yeterli rehberlik hizmetlerinin sunulması, sürekli mesleki destek programlarının oluşturulması ve etkili iletişim kanallarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin program farkındalığı ve değişime uyum düzeylerinin yüksek olduğu; ancak uygulama sürecinde özellikle öğrenme ortamı koşulları ile merkezi sınav baskısının önemli sınırlılıklar yarattığı belirlenmiştir. Bulgular, öğretim programlarının geliştirilmesinde yalnızca içerik revizyonlarının yeterli olmadığını; uygulama koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin de zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin değişim sürecine etkin katılımının sağlanması ve uygulamayı güçleştiren yapısal faktörlerin azaltılması, programların sürdürülebilir başarısı açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Bu genel sonuçların ardından, öğretmenlerin farkındalık, algı ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak incelendiği çok değişkenli analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

5.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Öğretim Programındaki Değişime Uyum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin özellikle mesleki kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kıdem değişkeni açısından, 31 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin psikomotor farkındalık puanlarının diğer kıdem gruplarına kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, uzun süreli mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yeniliklere karşı daha temkinli davranmaları ve yerleşmiş öğretim alışkanlıklarının programın yenilikçi yönleriyle uyum sağlamalarını zorlaştırması

biçiminde açıklanabilir. Alan değişkeni bakımından, fen bilimleri öğretmenlerinin psikomotor farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, fen öğretiminde deney ve uygulama temelli süreçlerin ağırlıklı olmasının farkındalık düzeyini artırmış olabileceğine işaret etmektedir. Eğitim kademesi değişkeninin anlamlı farklılık yaratmaması, program farkındalığı açısından kıdem ve alanın daha belirleyici değişkenler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşması, alanyazındaki pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Özellikle mesleki kıdem ile ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin belirli farkındalık alanlarında daha düşük sonuçlar göstermesi, yeniliğe karşı direnç biçiminde yorumlanmaktadır (Lomba-Portela vd., 2022). Uzun yıllar boyunca benzer öğretim stratejilerini ve materyalleri kullanan deneyimli öğretmenlerin, yerleşik öğretim alışkanlıklarını değiştirmekte zorlandıkları vurgulanmaktadır (Fullan, 2025). Alanyazında kıdemli öğretmenlerin yeni programların felsefesini benimseme ve uygulama konusunda daha genç meslektaşlarına göre daha fazla zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Abbak ve Erdamar, 2023; Bümen, 2005; Töre, 2020; Tůmová, 2012; Yakavets vd., 2023). Bu sonuçlar, 31 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin programın yenilikçi ve uygulamaya dönük psikomotor hedeflerine uyum sağlamada daha temkinli davranmalarının doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörler incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı, ancak eğitim kademesi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, program kaynaklı ve tanıtım eksikliklerinden daha fazla etkilendikleri; buna karşın kıdemli öğretmenlerin, deneyimlerinin sağladığı avantajla güçlüklerin üstesinden gelebildikleri, ancak yeniliklere uyum sağlama noktasında daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretim programlarını uygulamada karşılaşılan güçlüklerin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşması, mesleki gelişim sürecinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, program hedeflerini etkili biçimde hayata geçirebilmek için somut materyallere, iyi yapılandırılmış kaynaklara ve rehberliğe daha fazla ihtiyaç duyması beklenen bir durumdur (Darling-Hammond, 2006). Buna karşılık, kıdemli öğretmenlerin deneyimleri sayesinde bu tür eksiklikleri kendi ürettikleri çözümlerle aşabildikleri, ancak değişimlere karşı daha dirençli davranabildikleri görülmektedir.

(Seven ve Balyer, 2025). Branş değişkeni açısından, sosyal bilimler öğretmenlerinin merkezi sınav baskısı nedeniyle programı uygulamada daha fazla güçlük yaşadıkları saptanmıştır; bu bulgu, benzer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Ünsal ve Çetin, 2018). Bu sonuçlar, program uygulamasında bireysel deneyimlerin yanı sıra dışsal faktörlerin de önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin program değişikliklerine uyum düzeyleri incelendiğinde, genel olarak yüksek bir uyum düzeyi sergiledikleri; ancak eğitim kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermedikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Aykul ve Ozan, 2025). Bu sonuç, öğretmenlerin görev süresi veya okul düzeyinden bağımsız olarak değişime benzer biçimde uyum sağlamaya çalıştıklarını düşündürmektedir. Alan değişkeni açısından ise geribildirim boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Özellikle yetenek alanı öğretmenlerinin daha yüksek uyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, bu alanlardaki öğretim yöntemlerinin doğası gereği daha esnek, uygulamalı ve öğrenci merkezli olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Fen bilimleri veya matematik gibi disiplinlerdeki program değişiklikleri çoğunlukla kavramsal ve içeriksel revizyonlar gerektirirken, yetenek alanlarında yapılan değişikliklerin daha çok pedagojik yaklaşımlar ve etkinlik çeşitliliği üzerine odaklanması bu farklılığı açıklamaktadır (Harris ve Sass, 2011). Öğretmenlerin bilgi edinme ve iş birliği boyutlarında oldukça yüksek düzeyde oldukları, buna karşılık değişim endişesi boyutunun görece daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Eğitim reformlarının genellikle öğretmenlerde ek iş yükü, yetersizlik hissi ve mevcut düzenin bozulması gibi nedenlerle belirli düzeyde kaygı yarattığı bilinmektedir (Agyapong vd., 2022; Onan ve Aydın, 2024). Bununla birlikte, elde edilen bulgu, öğretmenlerin değişime karşı dirençli olduğu yönündeki yaygın yargının aksine, gerekli koşullar sağlandığında süreci daha az endişeyle karşıladıklarını göstermektedir. Öğretmenler, değişikliğin pedagojik inançlarıyla uyumlu, öğrencilere fayda sağlayıcı ve uygulanabilir olduğunu düşündüklerinde, endişe yerine sahiplenme duygusu geliştirmektedirler (Guskey, 2002).

5.1.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları, Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Programdaki Değişime Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları ve programdaki değişime uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin "Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)" puanları ile "Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği (ÖPDU)" puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıkları arttıkça, programda yapılan değişikliklere uyum sağlama düzeylerinin de buna paralel olarak güçlendiğini göstermektedir (Nalbantoğlu ve Bümen, 2024; Pak vd., 2020). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile program değişikliklerine uyum düzeyleri arasında tespit edilen güçlü pozitif ilişki, alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Öğretim programı okuryazarlığı olarak da adlandırılan bu farkındalık durumu, öğretmenlerin programın felsefesini, hedeflerini, içeriğini ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını bütüncül bir şekilde anlamalarını içerir (Glatthorn vd., 2005). Araştırmada diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretim programı farkındalığı (ÖPFÖ) ile öğretmenlerin programı uygulamada karşılaştıkları güçlükler (ÖPUG) arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır ($r=.085$, $p>.05$). Benzer şekilde, öğretmenlerin programdaki değişime uyum düzeyleri (ÖPDU) ile programı uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algıları (ÖPUG) arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-.024$, $p>.05$). Bu sonuçlar, öğretmenlerin programa dair farkındalık ve uyum düzeylerinin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu, ancak bu iki özelliğin programı uygulamada karşılaşılan güçlük algısını doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bu durum, program uygulamalarındaki zorlukların genellikle öğretmenlerin bireysel yeterliliklerinden ziyade; yetersiz kaynaklar, zaman kısıtlılığı, kalabalık sınıflar, mesleki gelişim desteğinin eksikliği ve okul yönetiminin liderlik tarzı gibi faktörlerden kaynaklandığını düşündürmektedir (Vescio vd., 2008).

5.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları ve Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algılarının Programdaki Değişime Uyum Düzeylerini Yordamasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere yönelik algılarının, programdaki değişime uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, öğretim programı farkındalığının, öğretmenlerin programa uyum düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıkları arttıkça, programda yapılan değişikliklere uyum sağlama düzeylerinin de buna paralel olarak güçlendiğini göstermektedir (Nalbantoğlu ve Bümen, 2024), eğitimde anlamlı bir değişimin gerçekleşebilmesi için uygulayıcılar olan öğretmenlerin; değişimin ne olduğu, neden gerekli olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda net bir anlayışa sahip olmalarının kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olması, program değişikliklerini mesleki gelişimin doğal bir parçası olarak görmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak farkındalığın, uyum düzeyindeki değişimin yalnızca %7.1'ini açıklaması, bu sürecin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin uyumu üzerinde okul yönetiminin desteği, zümre iş birliği, mesleki gelişim olanakları ve öğretmenlerin kişisel özellikleri gibi birçok başka faktörün de etkili olduğu düşünülmektedir (Datnow, 2005).

Araştırma bulguları, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlerin (örneğin fiziksel yetersizlikler, ders saati sınırlılıkları, materyal eksiklikleri) uyum üzerinde doğrudan anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, alanyazında sıklıkla kalabalık sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri, fiziksel altyapı yetersizlikleri ve zaman kısıtlılığının programların uygulanmasını olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin değişime uyumunda engel oluşturduğu vurgulanmaktadır (Akça, 2023; Aydın ve Özmen, 2013; Valli ve Buese, 2007). Bulgular arasındaki bu farklılık, öğretmenlerin farkındalık düzeyi yüksek olduğunda olumsuz koşulların etkisinin kısmen etkisiz kılabileceğini, programın benimsenmesinin çevresel sınırlılıkların etkisini azalttığını düşündürmektedir. Programın eğitsel değerine inanan öğretmenlerin, mevcut zorluklara rağmen onu uygulamak için daha fazla çaba

gösterdikleri bilinmektedir (Poulou ve Norwich, 2000). Bu bağlamda, program farkındalığı güçlü olan öğretmenlerin, zorlukların üstesinden daha kolay geldikleri ve değişime yönelik daha olumlu bir yaklaşım geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu, farkındalık alt boyutları arasında ise duyuşsal farkındalık düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim kademesi, mesleki kıdem ve alan değişkenleri açısından yapılan analizlerde, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinde bazı değişkenlere göre anlamlı farklar gözlenmiştir. Özellikle mesleki kıdem değişkeni, uygulamadaki program kaynaklı güçlükler, öğrenme ortamı kaynaklı güçlükler ve programın tanıtılması kaynaklı güçlükler üzerinde etkili olmuştur. Ancak, eğitim kademesi ve alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin uyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu; özellikle bilgi edinme ve iş birliği alt boyutlarında en yüksek ortalama değerlere ulaşıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, eğitim kademesi, alan ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin değişime uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Korelasyon analizleri, öğretim programı farkındalık düzeyleri ile program değişimlerine uyum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna karşın, öğretim programını uygulamayı güçleştiren faktörler ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Regresyon analizi sonuçları ise, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının, program değişimlerine uyum düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını, ancak uygulamadaki güçlüklerin programa uyum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerinin ve değişime uyum eğilimlerinin güçlü olduğunu; ancak uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin, bu süreci olumsuz yönde etkileyebilecek potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, sonuç ve öneriler bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde önce araştırma sonuçları doğrultusunda daha sonra da araştırmacılar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Sonuçları Doğrultusunda Öneriler

Program yeniliklerinin sahaya sağlıklı biçimde aktarılabilmesi amacıyla pilot çalışmalar sistematik hâle getirilebilir; okulların fiziki donanım, öğrenme ortamı ve materyal altyapıları güçlendirilebilir.

Tek tip hizmet içi eğitim yaklaşımları yerine, öğretmenlerin alan, deneyim ve ihtiyaç profillerine göre tasarlanmış esnek ve modüler eğitim programları uygulanabilir.

Merkezi sınavların içerik ve soru türleri, çoktan seçmeli formatın ötesine geçerek açık uçlu, süreç temelli ve performans odaklı değerlendirme bileşenleriyle çeşitlendirilebilir.

Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçleri, öğretmenlerin programın temel felsefesini anlamasını, içselleştirmesini ve uygulamada sahiplenmesini güçlendirecek şekilde yeniden yapılandırılabilir.

Zümre temelli iş birliği, meslektaş gözlemleri ve deneyimli öğretmen mentörlüğü gibi uygulamalar teşvik edilerek öğretmenlerin değişim süreçlerini yönetmelerini kolaylaştıracak sürdürülebilir bir profesyonel öğrenme kültürü oluşturulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Programın uygulanma süreçleri, düşük–orta–yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda karşılaştırmalı olarak incelenerek uygulamayı güçleştiren faktörlerin bağlamsal etkileri daha net ortaya konulabilir.

Öğretmen farkındalığından bağımsız olarak ortaya çıkan güçlüklerin nedenlerini anlamak için, okul yönetimi, örgütsel iklim, fiziki koşullar ve politika düzeyindeki yapısal sorunları inceleyen çalışmalar yürütülebilir.

Öğretim programlarının sahadaki etkisini bütüncül biçimde değerlendirmek için yönetici, öğrenci ve veli perspektiflerini içeren çalışmalar önem taşımaktadır.

Program değişikliklerinden sonra öğretmenlerin farkındalık, uyum ve güçlük algılarının zaman içinde nasıl dönüşüm geçirdiğini inceleyen boylamsal araştırmalar, uygulama sürecinin kritik aşamalarını ve ihtiyaç duyulan destek türlerini görünür kılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y., ve Erdamar, G. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1108835>
- Ackerman, R., and Lautenschlager, G. J. (2012). Taking the high road: How test pressure affects learning strategies. *Educational Psychology*, 32(3), 289–305.
- Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Cumhuriyet dönemi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir meta sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 9–21. <https://doi.org/10.34137/jilses.1630966>
- Afacan Süğümlü, A., ve Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27–49. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., and Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: Towards a self-improving school system*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experience*. Routledge.
- Ak, B. S., ve Köse, M. (2024). 2024 Fen Bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132–169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Akarsu, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda çokkültürlülük ve temsillerin incelenmesi. *Yayın ve Eğitim Dergisi*, 14(1).

- Akça, A. (2023). Öğretmenlerin eğitim reformlarına bakışı: Bir alan çalışması. *The Journal of Academic Social Resources*, 8(55), 4259–4266. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73229>
- Akgül, G., ve Uygun, K. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81–102. <https://dergipark.org.tr/pub/debder/issue/89513/1592478>
- Akın-Sabuncu, S., ve Çalık, B. (2025). *A holistic understanding of teacher attitudes towards curriculum change: Bronfenbrenner's ecological theory perspective*. *Kastamonu Education Journal*, 33(2), 322–343. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1683465>
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (22), 31-46.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefî düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315–332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. bs). Pegem Akademi.
- Alpaydın, Y., ve Kültür, K. (Ed.). (2024). *Türk eğitim sisteminde dönüşüm 2002–2024* (1. bs). SETA.
- Alsubaie, M. A. (2016). Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106–107.
- Angrist, N., and Dercon, S. (2024). Mind the gap between education policy and practice. *Nature Human Behaviour*, 8(12), 2261–2263. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02013-4>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2). <https://dergipark.org.tr/pub/gefad/issue/6765/91026>

- Arslan, A., ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19–39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/47536/530118>
- Arslankara, V. B., and Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Aslan, M., ve 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>
- Atomatofa, R., Andrew, A., and S., E. (2013). A survey of science teachers' awareness of new basic education curriculum in Nigeria. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4, 339–345.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Aydın, O., ve Özmen, Z. K. (2013). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 47–63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/372/2154>
- Aykul, M. A., ve Ozan, C. (2025). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2232–2253. <https://doi.org/10.51460/baebd.1673940>
- Aytaç, A. (2021). *A study of teachers' self-efficacy beliefs, motivation to teach, and curriculum fidelity: A path analysis model*. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 130–143. <https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Aytekin, A. (2022). Fizik dersi 2018 öğretim programının öğeleri açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Durum çalışması. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 113–124. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1079598>
- Ball, S. J., Maguire, M., and Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education* (6th ed.). Routledge.

- Barlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77–85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., and Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., and Barrett, L. (2016). *The holistic impact of classroom design on learning progress: Final results of the HEAD study. Environment and Behavior*, 48(2), 1-35.
- Bayrakdar, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı'nda beyin fırtınası tekniği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 129–157. <https://doi.org/10.53112/tudear.1649700>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bıçak, N., ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480–2501. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511188>
- Biçer, F., ve Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543–582. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682059>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Springer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., and Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 25–35.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Journal of Turkish Studies*, 12(18), 121–138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Bozpolat, E., ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *e-International Journal of Educational Research*, 9(3), 60–84. <https://doi.org/10.19160/ijer.463977>

- Braun, A., Maguire, M., and Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Brown, M. W. (2009). Examining teachers' interactions with curriculum resource to uncover pedagogical design capacity.
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.). The Guilford Press.
- Bryman, A., and Cramer, D. (2004). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203498187>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., and Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Burul, C., and Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2417–2446. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896628>
- Bümen, N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1–5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egedfd/issue//67290>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (31. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., ve Kılıç Çakmak, E. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Byrne, B. M., and van de Vijver, F. J. R. (2010). Testing for measurement and structural equivalence in large-scale cross-cultural studies: Addressing the issue of nonequivalence. *International Journal of Testing*, 10(2), 107–132. <https://doi.org/10.1080/15305051003637306>
- Çayak, S., ve Erol, İ. (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1529–1558. <https://doi.org/10.29299/kefad.1035762>

- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi* (2. bs). Pegem Akademi.
- Castles, S., de Haas, H., and Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Guilford Press.
- Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C., and Wolter, S. C. (2017). The more, the better? The impact of instructional time on student performance. *Education Economics*, 25(5), 433-445.
- Cerit, Y. (2013). Relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their willingness to implement curriculum reform. *International Journal of Educational Reform*, 22(3), 252-270. <https://doi.org/10.1177/105678791302200304>
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Routledge.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Comrey, A. L., and Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Cordingley, P., Crisp, B., and Johns, P. (2019). *Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis – Draft literature review on aligning pedagogies and assessments with changes in curriculum*. OECD. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2019\)16/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2019)16/en/pdf)
- Coşgun Demirdağ, M., ve Taşgın, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişki. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*. <https://doi.org/10.7884/teke.1508003>
- Coşkun, R., Altunışık, R., and Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (10. bs). Sakarya Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3. bs). Pearson Education.
- Çalışkan, A., ve Yıldırım, Y. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

- Çelebi, N., ve Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yabancı eğitim uzmanlarının eğitimdeki etkileri (1923–1960). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 198–218. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.959346>
- Çiftci, O., ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 285–315 <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Çobanoğlu, R., ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810–830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and policy messages. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681–683. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710018>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., and Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121–153. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269578>
- Datnow, A., and Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of accountability. *Educational Researcher*, 38(5), 357–364.
- Datnow, A., and Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351165884>

- Demir, S., ve Demir, A. (2012). Türkiye’de yeni lise öğretim programları: Sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35–50. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 402–424. <https://doi.org/10.37217/tebd.1125739>
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme* (32. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkol, S., ve Ertuna, L. (2025). Illuminating the path: Investigating the relationship between the teachers’ curriculum literacy and attitudes toward professional development. *Participatory Educational Research*, 12(3), 51–71. <https://doi.org/10.17275/per.25.33.12.3>
- Demirtaş, Z., ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55–75. <https://doi.org/10.19126/suje.59904>
- Deng, Z. (2011). Revisiting curriculum potential. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 538-559.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1111/peps.12499>
- Doğan, S., ve Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 72–90.
- Doğan, D., ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 11(9), 279–?. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9547>
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86–106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/165982>
- Earthman, G. I. (2007). School facility conditions and student academic achievement. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 392–410.
- ERG. (2018). *Öğretim programları arka plan raporu*. Eğitim Reformu Girişimi.

- Erdem, C., ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1915-1925.
- Ergöz, T., Yıldırım, E., Ergöz, M., ve Yılmaz, V. (2023). Eğitim yönetiminde değişim yönetimi: Okullarda inovasyon ve gelişim için stratejiler. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4134–4142. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72999>
- Erken, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Arapça öğretimi: Alımlama becerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 241–257. <https://doi.org/10.71084/ijlet.1681008>
- Erman, M. (2016). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- Fırat Durdukoca, Ş., Aras, S., ve Tatlı, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1108–1130. <https://doi.org/10.51460/baebd.1358462>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6. bs). SAGE Publications.
- Finney, S. J., and DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 439–492). IAP Information Age Publishing.
- Fives, H., and Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Where are they going? *Review of Educational Research*, 82(1), 225–260.
- Floyd, F. J., and Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286–299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11. bs). McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change* (6th ed.). Teachers College Press.

- Fullan, M., Hargreaves, A., and Lieberman, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- George, D., and Mallery, P. (2021). *IBM SPSS Statistics 27 step by step*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003205333>
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., and Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum leadership: Development and implementation* (pp. 73–104). SAGE.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., and Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration and student achievement. *American Educational Research Journal*, 44(3), 565–591.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R. (2023). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *Aust. Educ. Res.* 50, 801–821 (2023). <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Gou  dard, P., Pont, B., Hyttinen, S., and Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Gurion, S. B. (2024). Teacher readiness in implementing “the Merdeka Curriculum”. *Journal of Education and Teaching (JET)*, 5(1).
- G  mleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değ  rlendirilmesi. *Doğ   Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(1), 69-77.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güneş, İ., Dursun, F., ve Alcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik dersi   ğretim programında   l  me ve değ  rlendirme yaklaştımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 132–159. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1648231>
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, Ş., ve Şen, H. Ş. (2023). Teachers’ curriculum literacy and curriculum fidelity: Differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.1>
- G  vendir, M. A.,   etin, S., Sırgancı, G., Demir, E., Kılıç, A. F.,   zbaşı, D., Özkan, Y.   ., ve Erkuş, A. (Ed.). (2024). *T  m yönleriyle   l  ek geliştirme süreci* (2. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Black, W. C. (2018). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hall, G. E., and Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Pearson.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hanaysha, J. R., Shriedeh, F. B., and In'airat, M. (2023). *Impact of classroom environment, teacher competency, ICT resources, and university facilities on student engagement and academic performance. Journal of Intelligent & Interactive Marketing*, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2023.100188>
- Handal, B., and Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/BF03217369>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A., and Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. Corwin/Routledge.
- Harrington, D. (2008). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195339888.001.0001>
- Harris, A., and Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Harris, D. N., and Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., and Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing

- assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Henson, R. K., and Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393–416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Ho, R. (2013). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/b15605>
- Hollingsworth, S., and Chisholm, L. (2016). *Changing teaching, changing times: Lessons from comparative education*. Routledge.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. *Educational Researcher*, 35(3), 22–27.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2007). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6.
- Hornyák, Á. (2025). *Teacher motivation and its impact on the quality of education especially in disadvantaged areas: Challenges and opportunities for education policy*. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(6), 1931–1941. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i6.8279>
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kadırhan, K., ve Şat, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine yapılan çalışmaların bir incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 45–68
- İlhan, B., ve Bümen, N. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 303–334. <https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>
- Kalaycı, N., ve Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005–2017–2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106–129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Kangal, A., ve Çevik Kansu, C. (2025). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” hakkında ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 6(2), 107–125. <https://doi.org/10.69918/ejte.1620917>

- Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nda üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68–89. <https://doi.org/10.48066/kusob.1611586>
- Karaca, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğreten becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2023). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (4. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, F., Çakmak, Z., Caner, Ş. N., ve Yılmaz, M. (2024). Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 104–120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue//1429251>
- Karakuş, G. (2021). A literary review on curriculum implementation problems. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 201–220. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3983>
- Karakuyu, A., ve 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>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1068–1087. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1622630>
- Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing about curriculum innovations* (OECD Education Working Papers No. 82). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k95qw8xzlqr-en>
- Karsantık, Y. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karsantık, Y., ve Yağcı, E. (2022). Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 245–262. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1108797>
- Kavan, N., ve Yıldırım Suna, Z. (2023). Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe dersi öğretim programı'na yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(3), 781–797. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1384034>

Kelly, A. V. (2019). *The curriculum: Theory and practice* (8th ed.). SAGE.

Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591–598. <https://doi.org/10.3102/0013189X10390804>

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory and critique. *Professional Development in Education*, 40(3), 336–351.

Ketelaar, E., Beijgaard, D., Boshuizen, H. P., and Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of their ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.

Keçeli, G. (2024). *Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve eğitim programına yönelik değerlendirmeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>

Keskin, A., ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857–884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>

Keter, J. K., and Wabuke, J. M. (2025). Teacher preparedness and implementation of competency-based curriculum in public junior secondary schools in Bomet County, Kenya. *International Journal of Social Science and Economics Invention*, 11(7). <https://doi.org/10.23958/ijsssei/vol11-i7/404>

Kırmızı, F. S., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42–54.

Kilag, O. K., Jesus, J., Uy, F., Sasan, J. M., Seblos, K., and Gier, R. A. (2024). Educational transformation: Perspectives on the implementation of the Matatag curriculum in the Philippines. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISE)*, 1(5), 306–311. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/396>

- Kirby, P., and McLaughlin, C. (2016). *Teacher agency: An ecological approach. British Journal of Educational Studies*, 64(4), 557–559. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1241042>
- Klenowski, V., and Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high-stakes testing on learning: A critical analysis. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 65–79.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315788135>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs). Guilford Press.
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 14(1), 161–171. <https://doi.org/10.7884/teke.1589388>
- Kuloğlu, A. (2022). Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin farkındalıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 532–544. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1035142>
- Kuloğlu, A., ve Tutuş, F. (2022). Curriculum literacy levels of English teachers: A mixed method research. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 191–208. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.459.14>
- Küçük, Z. A., and Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2–27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usmad/issue/90706/1611169>
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözüyle çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 11–38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/80100>
- La Velle, L. (2025). Development of teacher identity: the impact of policy, curriculum and practice. *Journal of Education for Teaching*, 51(4), 607–611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2547337>
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.

- Letschert, J., and Kessels, J. (2004). Social and political factors in the process of curriculum change. In *Curriculum landscapes and trends* (pp. 157–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_10
- Levin, B. (2008). *How to change 5,000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Routledge.
- Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S., and Pino-Juste, M. R. (2022). Resistances to educational change: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 12(5), 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., and Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. University of Minnesota.
- Lumadi, M. W. (2014). Exploring factors faced by teachers in curriculum implementation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n6p171>
- Lynch, J. (2024). Teachers' everyday work-for-change: Implementing curriculum reform. *Journal of Education Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2245794>
- Madaus, G. (2006). The destructive effects of high-stakes testing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(3), 289–309.
- McLaughlin, M., and Talbert, J. (2006). *Building school-based professional communities*. Routledge.
- Marsh, C. J., and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Pearson.
- Martin, J., Ellström, P.-E., Wallo, A., and Elg, M. (2024). Bridging the policy–practice gap: A dual challenge of organizational learning. *The Learning Organization*, 32(7), 18–34. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2023-0079>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. (Resmî doküman).
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., and Barrett, K. C. (2012). *IBM SPSS for introductory statistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203127315>
- Moolenaar, N. M., and Daly, A. J. (2012). Social networks and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 482–523.

- Mukul, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. sınıf coğrafya ders programına eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(90), 41–65. <https://dergipark.org.tr/pub/ebt/issue/93447/1607702>
- Mulenga, I. M., and Luangala, J. R. (2015). Curriculum design in contemporary teacher education: What makes job-ready teachers in Zambia? *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2), 39–51.
- Nalbantoğlu, Ü. Y., ve Bümen, N. T. (2024). Changes in the curriculum adaptation skills of teachers as a result of professional development support: A Turkish case study. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104386>
- Ng, P. T. (2015). What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 307–322. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9223-8>
- Nguyen, H. T. M., and Duong, M. Q. (2022). Teachers' adaptability to general curriculum reform. *International Journal of Education and Practice*, 10(3), 340–351.
- Neuman, W. L. (2021). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (8. bs, C. 30, No. 3). Pearson. <https://doi.org/10.2307/3211488>
- Nevenglosky, E. A., Cale, C., and Panesar-Aguilar, S. (2019). *Barriers to effective curriculum implementation*. Research in Higher Education Journal, 36, 1–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203958.pdf>
- Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., and Frissen, J. (2020). *Perspectives on curriculum change: An overview study to provide insights for the Dutch context*. (Rapor).
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- OECD. (2016). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>

- OECD. (2020a). *Curriculum (re)design – A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*.
- OECD. (2020b). *What students learn matters*. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*.
- OECD. (2024a). *Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks*. <https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en>
- OECD. (2024b). *Student voices on curriculum (re)design*.
- Ohlemann, S., Imhof, M., and Bellhäuser, H. (2023). Implementing reform in the teacher education system: Concerns of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104087. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104087>
- Okoth, T. A. (2016). Challenges of implementing a top-down curriculum innovation in English language teaching: Perspectives of Kenyan teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 169–177.
- Oliva, P. F., and Gordon, W. R. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Pearson.
- Oloruntegbe, K. O. (2011). Teachers' involvement, commitment and innovativeness in curriculum development and implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 443–449.
- Onan, A. M., ve Aydın, S. (2024). Well-being, burnout, and teaching anxiety among EFL teachers. *Journal of Language Research*, 8(1), 17–35. <https://doi.org/10.51726/jlr.1376451>
- Opfer, V. D., and Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55–69. <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). Pearson.
- Osborne, J. W., and Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why you should care). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(6).
- Öz, A. (2024). Okul iklimine yönelik yapılan çalışmaların özel eğitim bakış açısı ile incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 16(1), 1–52. <https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.1356641>

- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme: Yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Özden, Y. (2011). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (9. bs.). Pegem Akademi.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688–707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pak, K., Polikoff, M. S., Desimone, L. M., and Saldívar García, E. (2020). The adaptive challenges of curriculum implementation: Insights for educational leaders driving standards-based reform. *AERA Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2332858420932828>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pektaş, Ö., ve Pesen, A. (2021a). Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Current Approaches in Language Education and Social Sciences*, 3(1), 115–132. <https://doi.org/10.35452/caless.2021.6>
- Pektaş, Ö., ve Pesen, A. (2021b). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216–232. <https://dergipark.org.tr/pub/egitime>
- Pella, S. (2015). Situating teacher change within sociocultural contexts. *Teaching and Teacher Education*, 51, 161–170.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Gallagher, L. P., Korbak, C., and Lopez-Prado, B. (2011). Is alignment enough? Investigating the effects of state policies and professional development on science curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 48(3), 543–576.
- Pešková, K., Spurná, M., and Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *CEPS Journal*, 9(2), 73–97. <https://doi.org/10.26529/cepsj.560>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., and Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland: Exploring the interrelation between implementation strategy, the

function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22-40.

Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.

Poulou, M., and Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/088562500361600>

Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23.

Priestley, M., and Minty, S. (2013). Curriculum for excellence: "A brilliant idea, but..." *Scottish Educational Review*, 45(1), 39-52.

Priestley, M., Biesta, G., and Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>

Priestley, M., and Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 29(2), 151-158.

Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.

Rouquette, A., and Falissard, B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20(4), 235-249. <https://doi.org/10.1002/mpr.352>

Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Sakallı, A. F., Çakan, C., Borazan, A., ve Korkmaz, E. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin yeni ortaöğretim matematik programı ile ilgili değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 65-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40022/475844>

Sakallıoğlu, G., ve Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 70-107. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1112046>

- Saraç, E., ve Saraç, M. S. (2019). 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138–151. <https://doi.org/10.31805/acjes.641002>
- Shapiro, B. R., Horn, I. S., Gilliam, S., and Garner, B. (2024). Situating teacher movement, space, and relationships to pedagogy: A visual method and framework. *Educational Researcher*, 53(6), 335–347. <https://doi.org/10.3102/0013189X231213289>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23–74.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., and Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749105>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and wellbeing. *Teaching and Teacher Education*, 72, 152–164.
- Snyder, J., Bolin, F., and Zumwalt, K. (2015). Curriculum implementation. In *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402–435). Routledge.
- Seven, Y., and Balyer, A. (2025). Investigation of teachers' job satisfaction and motivation in terms of different variables. *Yıldız Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.14744/yjer.2025.001>
- Shapaka, R. K. (2024). Challenges faced by principals in using management styles in Oshana Region, Namibia. *European Journal of Education Studies*, 11(10). <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i10.5559>
- Schmidt, W. H., and Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education. *Educational Researcher*, 35(2), 27–33.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.

- So, K., Lee, S. Y., and Choi, Y. (2024). Teachers' sense-making of the decentralizing curriculum reform policy: A comparative case study in South Korea. *International Journal of Educational Research*, 125, 102331. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102331>
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2015). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama* (1. bs). Anı Yayıncılık.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., and Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Spring, J. (2014). *Globalization of education: An introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?* UNESCO International Bureau of Education.
- Suluk, B., ve Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157–177. <https://doi.org/10.33400/kuje.1606487>
- Susam, B., ve Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245–267.
- Şahin, N. H., ve Yeniçeri, Z. (2015). “Farkındalık” üzerine üç araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 46–64.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (8. bs). Pearson.
- Tan Şişman, G. (2024). Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 184–196. <https://dergipark.org.tr/pub/turkegitimdergisi/issue/85338/1399999>

- Taş, M. A. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10–24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160–180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35–47. <https://doi.org/10.33400/kuje.548562>
- Tep, V. (2024). Teacher educators as curriculum developers: A case study of teacher education colleges in Cambodia. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328023>
- Thompson, G., and Cook, I. (2017). The politics of the Australian curriculum: Curriculum as compliance. *Journal of Education Policy*, 32(5), 590–606.
- Tınmaz, S., Timur, B., ve Atmaca, D. (2025). An interdisciplinary perspective examination of secondary school science and social studies courses in the context of the Century of Türkiye Maarif Model. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75, 410–421. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1631159>
- Tibane, C. C., Mafa-Theledi, O. N., Masebe, T. P., and Mathye, P. (2025). Integrating deliverology and implementation science to strengthen Grade 12 mathematics curriculum delivery in community learning centres: Literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(7), 183–211. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.7.10>
- Toker, Z. (2020). Teachers' reflective thoughts and perceptions about change in the process of adaptation to the international curriculum. *Education and Science*, 46(205), 93–111. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8940>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., and Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>

- Tran, D. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum-making. *Journal of Curriculum Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
- Töre, E. (2020). Değişim ve yenilik sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1–1. <https://doi.org/10.26466/opus.644725>
- Tran, D., and O'Connor, B. R. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
- Trilling, B., and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- TTKB. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. (Resmî rapor).
- Tůmová, A. (2012). Effects of age and length of professional experience on teachers' attitudes to curricular reform. *Central European Journal of Public Policy*, 6(2), 84–99.
- Uludağ Kırçıl, R., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24–46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ulusoy, S. (2018). Matematik öğretmenlerinin 9. ve 10. sınıf programını uygularken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Bartın University Journal of Educational Research*, 2(1), 52–67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujer/issue/37190/368514>
- Quirke, S., Espinoza, L., and Sensevy, G. (2023). Teacher professional identity and curriculum reform. In Y. Shimizu and R. Vithal (Eds.), *Mathematics curriculum reforms around the world* (New ICMI Study Series). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_29
- UNESCO. (2015). *Curriculum review and renewal: A framework for practice*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017a). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

- UNESCO. (2017b). *Accountability in education: Meeting our commitments*. UNESCO Publishing.
- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen Bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121–142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/40655/489481>
- Uysal, N., ve Ceylan Dadakoğlu, S. (2024). Türkiye’de görsel sanatlar dersi öğretim programı’nın uygulanabilirliğinin alan öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1349–1383. <https://doi.org/10.37217/tebd.1421709>
- Uzun, B., ve Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; nam-ı diğer mindfulness: Farkındalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültürümüze duyarlılığı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 15–27. <https://doi.org/10.47477/ubed.783928>
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63–78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Ünal, Ç., ve Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 291–309.
- Ünsal, S., ve Çetin, A. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe University Journal of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Ünsal, S., Çetin, A., Korkmaz, F., ve Aydemir, A. (2019). The change in the curricula: Teachers’ perceptions. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 416–433. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/701627>
- Vakili, R. et al. (2024). *Overcrowded classrooms: Challenges, consequences, and implications for teaching effectiveness*. *Medical Education Bulletin*.
- Valli, L., and Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558. <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>
- Van den Akker, J. J. (1988). The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 47–55. <https://doi.org/10.1080/0022027880200104>

- Van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M., and Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347–373. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9320-9>
- Van Veen, K., Slegers, P., and van de Ven, P. H. (2005). *One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Van Veen, K., and Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., and Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Varış, F. (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Velthuis, F., Dekker, H., Coppoolse, R., Helmich, E., and Jaarsma, D. (2021). Educators' experiences with governance in curriculum change processes: A qualitative study using rich pictures. *Advances in Health Sciences Education*, 26(3), 1027–1043. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10034-1>
- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Viennet, R., and Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers, No. 162). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>
- Voogt, J., and Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Warne, R. T. (2014). A primer on multivariate analysis of variance (MANOVA) for behavioral scientists. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1).
- Wyse, D., and Torrance, H. (2009). The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England. *Educational Research*, 51(2), 213–228

- Yakavets, N., Winter, L., Malone, K., Zhontayeva, Z., and Khamidulina, Z. (2023). Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan. *Journal of Educational Change*, 24(4), 727–757. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09463-5>
- Yalçın, A., ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3), 842–873. <https://doi.org/10.30831/akueg.414578>
- Yalçınkaya, Y. (2018). Yenilenen 9. sınıf matematik dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 100–110. <https://dergipark.org.tr/pub/ekuat/issue/41379/500223>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., and Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 28(3), 228–260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yaşaroğlu, C., ve Manav, F. (2015). Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 247–258.
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.417200>
- Yılar, M. (2018). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Eğitimde program geliştirme yaklaşım ve modelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 81–88.
- Yıldırım, A., ve Çalışkan, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 1–20.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., ve Çınar, Z. (2017a). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135–?. <https://doi.org/10.16916/aded.294978>
- Yıldız, Ü., ve Asma, B. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924–2018) dil becerilerinin öğretiminde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1168–1180. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3642>

- Young, M., Lambert, D., Roberts, C., and Roberts, M. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Routledge.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76–88.
- Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Routledge.

EKLER

EK-1. Öğretim Programını Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, okullarda **öğretim programını uygulamayı güçleştiren nedenleri** belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler, **kişi adı belirtilmeden** sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ölçeği doldurmanız yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Bu çalışmaya verdiğiniz destek ve gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür ederim.

Ramazan KAYA

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐
Mesleki Kıdeminiz: 1-10 yıl ☐ 11-20 Yıl ☐ 21-30 ☐ Yıl 31 ve üstü ☐
Eğitim Durumunuz: Lisans ☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans /Doktora) ☐
Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐

Branşınız (Listede Yoksa Lütfen Buraya Yazınız)		
Sınıf Öğretmenliği ☐	Yabancı Dil ☐	Türkçe ☐
Matematik ☐	Sosyal Bilgiler ☐	Fen Bilimleri ☐
Din Kültürü ☒	Görsel Sanatlar ☐	Müzik ☐
Beden Eğitimi ☐	Teknoloji ve Tasarım ☐	Bilişim Teknolojileri ☐
Rehberlik ☐	Fizik ☐	Kimya ☐
Biyoloji ☐	Meslek Dersleri ☐	Felsefe ☐

	Bu ölçek, okullarda öğretim programını uygulamayı güçleştiren nedenleri belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi; o maddenin karşısındaki, Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek (x) belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretim programında yer alan kazanım ifadelerinin açık ve anlaşılır olmaması	()	()	()	()	()
2	Kazanımların öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olmaması	()	()	()	()	()
3	Kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmaması	()	()	()	()	()
4	Kazanımların sıralanışında öncelik ve sonralık ilişkisinin gözetilmemesi	()	()	()	()	()
5	Programda yer alan içeriğin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmaması	()	()	()	()	()

	Bu ölçek, okullarda öğretim programını uygulamayı güçleştiren nedenleri belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi; o maddenin karşısındaki, Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek (x) belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
7	Program içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı olmaması	()	()	()	()	()
8	İçeriğin düzenlenmesinde bilimsel yanlışların ve eksiklerin bulunması	()	()	()	()	()
9	Programda yer alan içeriğin bireysel ve toplumsal fayda sağlayıcı olmaması	()	()	()	()	()
10	Programda yer alan konuların sıralanışının sınıf düzeylerine uygun olmaması	()	()	()	()	()
11	Programını uygulamak için fiziki (fen laboratuvarı, yabancı dil sınıfı, drama sınıfı vb.) ortamların olmaması	()	()	()	()	()
12	Programını uygulama sürecinde bulunması gereken kaynak ve materyallerin eksikliği	()	()	()	()	()
13	Programı uygulamak için gerekli teknolojik donanımların sınıflarda bulunmaması/ eksik olması	()	()	()	()	()
14	Mevcut sınıf ortamlarında programı uygulamanın güç olması	()	()	()	()	()
15	Programın gereklilikleri yönüyle okulların imkân ve olanaklarının kısıtlı olması	()	()	()	()	()
16	Araç-gereç ve materyaller için okullara gereken desteğin sağlanmaması	()	()	()	()	()
17	Programın felsefesi hakkında yeterli açıklamanın sunulmaması	()	()	()	()	()
18	Programda uygulayıcılara rehberlik sağlayacak açıklamaların yetersiz olması	()	()	()	()	()
19	Programın uygulanmasına yönelik yeterli bilgilendirilmenin yapılmaması	()	()	()	()	()
20	Programın uygulanmasına yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması/dağıtılmaması	()	()	()	()	()
21	Programda ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklamanın sunulmaması	()	()	()	()	()
22	Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımının süre/zaman açısından ekonomik olmaması	()	()	()	()	()
23	Programa yönelik yeterli sayıda hizmet içi eğitimin verilmemesi	()	()	()	()	()
24	Uygulamadaki programın, merkezi sınavların kapsamına göre şekillenmesi	()	()	()	()	()
25	Okul yönetiminin merkezi sınavlara yönelik program uygulanması talebinin olması	()	()	()	()	()
26	Öğrencilerin merkezi sınavlara yönelik program uygulanması yönünde taleplerinin olması	()	()	()	()	()
27	Velilerin öğrencilere ulusal sınavlara yönelik program uygulanması yönünde talepte bulunmaları	()	()	()	()	()

EK-2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği

Değerli Öğretmenim,
Bu form, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ölçeğinden oluşmaktadır. ÖPDU ölçeği öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek üzere tasarlanmıştır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz ve işaretsiz ifade bırakmayınız. Bu çalışmadan elde edilecek veriler, kişi adı belirtilmeden sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu çalışmaya verdiğiniz destek ve gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür ederim.

	Bu ölçek, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi o maddenin karşısındaki; Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek (x) belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
M.1	Öğretim programının temel felsefesi hakkında araştırma yaparım.	()	()	()	()	()
M.2	Öğretim programının bahsetmiş olduğu değerleri kazanımlarla ilişkilendirerek kullanırım.	()	()	()	()	()
M.3	Öğretim programındaki kazanımların açıklamaları doğrultusunda hareket ederim.	()	()	()	()	()
M.4	Öğretim programını öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
M.5	Öğretim programının belirttiği kazanım-süre ilişkisinden hareketle derslerimi düzenlerim.	()	()	()	()	()
M.6	Öğretim programındaki kazanımlara uygun ders içeriği geliştiririm.	()	()	()	()	()
M.7	Öğretim programını derslerime entegre ederek uygulırım.	()	()	()	()	()
M.8	Öğretim programı ile kullandığım ders kitabı arasında karşılaştırma yaparım.	()	()	()	()	()
M.9	Alanımla ilgili konuların kazanımlarını işlerken öğretim programını kılavuz edinirim.	()	()	()	()	()
M.10	Öğretim programını uygularken dikkat edilecek hususlar çerçevesinde hareket ederim.	()	()	()	()	()
M.11	Öğretim programının öğrenciler için belirlemiş olduğu yetkinlik alanlarını değerlendiririm.	()	()	()	()	()
M.12	Meslektaşlarımla öğretim programı üzerine tartışmalar yaparım.	()	()	()	()	()
M.13	Öğretim programının özel amaçları hakkında bilgi sahibiyimdir.	()	()	()	()	()
M.14	Öğretim programının yapısı hakkında bilgiye sahibim.	()	()	()	()	()
M.15	Öğretim programındaki öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyimdir.	()	()	()	()	()
M.16	Öğretim programının belirlemiş olduğu kök değerler hakkında bilgi sahibiyimdir.	()	()	()	()	()
M.17	Öğretim programındaki konuların kazanımlarına hâkimimdir.	()	()	()	()	()
M.18	Öğretim programı ile ders kitabı arasındaki farklılıkları bilirim.	()	()	()	()	()
M.19	Öğretim programının tanımladığı birey özelliklerini bilirim.	()	()	()	()	()
M.20	Öğretim programının eğitim ortamı için gerekli olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
M.21	Öğretim programının eğitim ortamı için değerli olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
M.22	Öğretim programının amaçlarını eğitim ve öğretim ortamı için önemli bulurum.	()	()	()	()	()
M.23	Öğretim programının bakış açısı içerisinde hareket etmek isterim.	()	()	()	()	()
M.24	Öğretim programının tanımladığı birey özellikleri benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
M.25	Öğretim programının belirttiği kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()

EK-3. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Değerli Öğretmenim,
Bu form, Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeğinden oluşmaktadır. ÖPDU ölçeği öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyinizi belirlemek üzere tasarlanmıştır. Ölçekte 29 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz ve işaretli ifade bırakmayınız.

	Bu ölçek, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyinizi belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi o maddenin karşısındaki; Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek (x) belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
M.1	Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.	()	()	()	()	()
M.2	Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.	()	()	()	()	()
M.3	Yenilenen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.	()	()	()	()	()
M.4	Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.	()	()	()	()	()
M.5	Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.	()	()	()	()	()
M.6	Yapılan değişikliklerle önceki programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım.	()	()	()	()	()
M.7	Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.	()	()	()	()	()
M.8	Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.	()	()	()	()	()
M.9	Yenilenen programı uygularken zümremle iş birliği yapmaya istekliyim.	()	()	()	()	()
M.10	Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.	()	()	()	()	()
M.11	Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.	()	()	()	()	()
M.12	Yenilenen programın gereklerini yerine getirememekten endişe duyarım.	()	()	()	()	()
M.13	Yenilenen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım.	()	()	()	()	()
M.14	Yenilenen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle iş birliği yaparım.	()	()	()	()	()
M.15	Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.	()	()	()	()	()
M.16	Yenilenen programla ilgili hazırlıklarımı zümremle paylaşmaya istekliyim.	()	()	()	()	()
M.17	Programda nelerin değiştiğini incelemem.	()	()	()	()	()
M.18	Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.	()	()	()	()	()
M.19	Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım.	()	()	()	()	()
M.20	Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım.	()	()	()	()	()
M.21	Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim.	()	()	()	()	()
M.22	Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm.	()	()	()	()	()
M.23	Yenilenen programa uygun öğrenme etkinlikleri geliştiririm.	()	()	()	()	()
M.24	Yenilenen programla ilgili başkalarıyla fikir alışverişinde bulunmam.	()	()	()	()	()
M.25	Yenilenen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
M.26	İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim.	()	()	()	()	()
M.27	Programda yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için zümremle birlikte çalışırım.	()	()	()	()	()
M.28	Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.	()	()	()	()	()
M.29	Programda yapılan değişikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.	()	()	()	()	()

EK-4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.11.2023-E.313860



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı :E-82780280 -108.01-313860
Konu :Etik Kurul Onayı-Ramazan Kaya

07.11.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 06.11.2023 tarihli ve 19928322/108.01/313599 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Doktora Programı Öğrencisi Ramazan KAYA'nın Öğretim Üyesi Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'ün danışmanlığında yürüttüğü " Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları ve Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlerin Öğretim Programındaki Değişime Uyum Düzeylerine Etkisi " isimli çalışmalarının bilimsel hakemli dergilerde yayınlanabilmesi ve veri toplayabilmeleri için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 02.11.2023 tarihli ve 2023/08 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OĞUZ
Müdür Yardımcısı

Ek:Etik Kurul Onayı-Ramazan Kaya

EK-5. Araştırma İzni Yazısı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99191664-605.01-91305001

05.12.2023

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 27/11/2023 tarih ve 320370 sayılı yazısı

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ramazan KAYA
Danışmanı	Doç. Dr. Nihat UYANGÖR
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıkları ve Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörlerin Öğretim Programındaki Değişimine Uyum Düzeylerine Etkisi"
Başvuru Tarihi	27.11.2023
Başvuru Sayısı	90725633
Komisyon Toplantı Tarihi	04.12.2023
Çalışma Başlama Tarihi	06.12.2023
Çalışma Bitiş Tarihi	24.05.2024
Veri Toplama Araçları	• Öğretim Programı Uygulamayı Güçleştiren Faktörler Ölçeği • Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği • Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği
Araştırma Türü	Doktora Tezi
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir ili resmi / özel okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır	

27/11/2023 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmaları ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Omur AYDIN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05.12.2023
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-6. Ölçek Kullanım İzinleri



YASEMİN KARSANTIK <ybaykin@trabzon.edu.tr>

Kime: Siz



12.03.2023 Paz 14:56

Merhaba Ramazan Hocam,

Doktora tezim kapsamında geliştirilmiş olan Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğini çalışmanızda etik kurallar çerçevesinde kullanabilirsiniz. Ölçeğin tamamını (ters madde vb. bilgilerle birlikte) <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/72950/1108797> bağlantısındaki yayının ekinde bulabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.



ömer pektaş <omerpektas145@gmail.com>

Kime: Siz



19.03.2023 Paz 14:03



Merhaba sayın hocam,

Tarafımıza ait olan ölçek çalışma konunuza uygun ise ölçeğimizi kullanabilirsiniz. Yapacağınız çalışmada kolaylıklar dileriz.