

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

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI  
TERCİHLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARIYLA  
OLAN İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihangir BURUL

Balıkesir, 2018

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

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI  
TERCİHLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARIYLA  
OLAN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihangir BURUL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

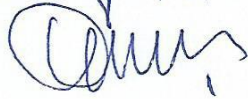
Balıkesir, 2018

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 201412509001 numaralı Cihangir BURUL'un hazırladığı 'Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi' konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 10.07.2018 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.


Başkan (Danışman)

Prof. Dr. Erdoğan TEZCI  


Üye

Doç. Dr. Kemal Öpür ER  


Üye

Doç. Dr. Selahattin Samet  


Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

..11/07/2018

Enstitü Onayı

  
Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN  
Müdür

## ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında toplumların birçok niteliğe sahip bireylere olan ihtiyacı geçmiş dönemlere göre büyük oranda artış göstermiştir. Bireylerin çok yönlü gelişim göstermesinde nitelikli bir eğitim anlayışının benimsenmesi gereklidir. Bu da eğitim sürecinin belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesini zorunlu hale getirmiştir. Eğitim sürecinde programlar tesadüfiliği önleyerek eğitim sürecinin belli standartlar içerisinde yürütülmesini sağlar. Ayrıca programlar, öğretmenlere de eğitim sürecini gerektiği şekilde planlamalarında ve bu süreci yönetmelerinde katkı sağlar.

Programların tasarlanması sürecinde karşımıza eğitim program tasarımları çıkmaktadır. Programdan beklentimiz sadece içeriği öğrencilere aktarmaksa konu merkezli tasarımlar doğrultusunda bir yaklaşım sergileriz. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları bize yol gösteriyorsa o zaman süreçte öğrenen merkezli bir tasarımı benimserken toplumun sorunlarını odak noktamıza alırsak sorun merkezli tasarımları dikkate almamız gerekir. Hangi program tasarımını benimsersek benimseyelim programın uygulanması sürecinde programı uygulayanların programa bakış açıları programın uygulanma şeklini etkilemektedir. Bu durum da öğretim programına bağlılık kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Programların ne şekilde uygulandığını ortaya koymak için programa bağlılık kavramının anlaşılmasına ve ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bu şekilde programlardan beklenen sonuçların gerçek anlamda elde edilip edilmediğinin ortaya çıkarılması sağlanır. Ayrıca eğitim süreci içerisinde geliştirilecek programların istenilen nitelikte oluşturulmasında gerekli olan geri bildirimlerin elde edilmesi mümkün olabilir. Bu çalışmada da eğitim programı tasarım kavramıyla öğretim programına bağlılık kavramı arasındaki ilişkiye odaklanılarak alana katkı sağlayabilecek bir çalışma ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yüksek lisans çalışma süresince araştırmamın her aşamasında etkin bir şekilde desteğini gördüğüm, bilimsel yöntemler ve istatistiksel analizler konusunda bana her fırsatta rehberlik eden, alana katkı sağlayacak yenilikçi bir çalışma yapmam konusunda beni yüreklendiren, kaynaklara ulaşma konusunda ve gerçekleştirdiğim çalışmaların gözden geçirilmesinde titizlik gösteren ve kişisel özellikleriyle bizlere örnek olan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde derslerde alanla ilgili bizlere katkı sağlayan ve bu süreçte desteklerini esirgemeyen başta Prof. Dr. Nevin SAYLAN olmak üzere

Doç.Dr. Kemal Oğuz ER'e, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR'e teşekkür ederim.

Öğretim programına bağlılık kavramını ele alarak bu konuda çalışmalar gerçekleştiren ve bazı kaynaklara ulaşma konusunda desteğini esirgemeyen Ege Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN'e ve Balıkesir Üniversitesi'nde görev yapan ve yüksek lisans çalışma sürecinde gerek kaynaklara ulaşma gerekse karşılaştığım çeşitli sorunlarla ilgili yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Selcen KÜLTEKİN'e teşekkür ederim.

Tüm bunların yanında, yüksek lisansa başlamam konusunda beni cesaretlendiren, her zaman destek ve güvenini hissettiğim ve üzerimde var olan emeklerini ödeyemeyeceğim annem Hüsnüye BURUL'a sonsuz teşekkürler.

Cihangir BURUL  
Balıkesir, 2018

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARIYLA OLAN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

BURUL, Cihangir

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2018, xv+140 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemektir. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenine göre tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde görev yapan 319 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik bilgilerini ölçmek için Baş (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik analizleri için 338 öğretmeni kapsayan pilot uygulama yapılmıştır. Asıl uygulamadan elde edilen verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Tekyönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H testi, Pearson Momentler Korelasyonu ve Yol Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri açısından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak eğitim program tasarımı kavramının alt boyutu olan konu merkezli tasarımda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından farklılık tespit edilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara göre konu merkezli tasarımı daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Öğretim programına bağlılık açısından öğretmenlerin genel olarak programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Kavramın alt boyutlarında ise uyma

boyutunda düşük düzeyde, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde bağlılık sergilendiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Yalnızca öğretim programına bağlılığın okul iklimi alt boyutunda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre programlarla ilgili olarak meslektaşlarıyla daha çok paylaşım içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları öğrenci ve konu merkezli tasarımlar ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Program bağlılığını en güçlü yordayan değişkenin öğrenci merkezli program tasarımı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Programı, Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı, Öğretim Programına Bağlılık, Öğretmen Eğitimi.

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN CURRICULUM DESIGN APPROACH PREFERENCES OF TEACHERS AND THEIR CURRICULUM FIDELITY**

BURUL, Cihangir

MA. Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2018, xv+140 pages

The purpose of this study is to examine the relationship between the curriculum design approach preferences of teachers and their curriculum fidelity. The sample of this research, which is designed according to the relational survey method and casual comparison design, is composed of 319 primary and secondary school teachers working in Karesi and Altieylul districts of Balikesir province in 2015-2016 academic year. "Curriculum Design Orientations Preference Scale of Teachers" developed by Baş (2013) was used to measure the knowledge of teachers about curriculum design approach preferences. "Curriculum Fidelity Scale" was developed within the scope of this research in order to determine the fidelity of the teachers to the curriculum. Pilot study including 338 teachers was conducted for the reliability analysis with exploratory and confirmatory factor analysis. Independent Groups t Test, One Way ANOVA, Kruskal Wallis H test, Pearson Moments Correlation and Path Analysis were used in the analysis of the data obtained from the actual application.

As a result of the research, it is seen that teachers prefer student centered and problem centered designs in terms of curriculum design approach preferences. It has been determined that the preferences of teachers for curriculum design approach do not differ in terms of gender, type of school they graduated and occupational seniority. However, a difference was found in terms of teaching level variable in the subject-centered design that is the sub-dimension of the curriculum design concept. Teachers working in primary school seem to prefer subject-centered design compared to those working in secondary school. In terms of curriculum fidelity, it was found that the teachers' fidelity to the curriculum in general was high. In the sub-dimensions of concept, the adherence dimension was low and



in the other dimensions, it is observed that there was a high degree of fidelity. It has been determined that the teachers' curriculum fidelity does not make a significant difference in terms of gender, type of school graduated and occupational seniority variables. It was observed that there was a significant difference only in the school climate sub-dimension of the fidelity to curriculum in terms of the teaching level variable. It has been found that primary school teachers are sharing more with their colleagues in relation to curriculum than secondary school teachers. Correlation analysis results showed that there is a positive, moderate and meaningful relationship between student-centered and subject-centered designs and fidelity to the curriculum. The strongest predictor of curriculum fidelity was student-centered curriculum design.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum Design Approach Preference, Curriculum Fidelity, Teacher Education.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Problemi .....	6
1.3.1. Alt Problemler .....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtları) .....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	11
2.1. Program Kavramının Tanımlanması.....	11
2.2. Eğitim Programı Tasarımı Kavramı .....	13
2.3. Eğitim Programı Tasarım Çeşitleri.....	14
2.3.1. Konu Merkezli Program Tasarımları.....	16
2.3.1.1. Konu Tasarımı.....	17
2.3.1.2. Disiplin Tasarımı.....	18
2.3.1.3. Geniş Alan Tasarımı .....	18
2.3.1.4. Korelasyonel (İlişkisel) Tasarım .....	18
2.3.1.5. Süreç Tasarımı .....	19
2.3.2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları .....	19
2.3.2.1.Çocuk Merkezli Tasarım .....	20
2.3.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarım .....	21
2.3.2.3. Romantik (Radikal) Tasarım .....	21
2.3.2.4. Hümanistik Tasarım.....	21
2.3.3. Sorun Merkezli Program Tasarımları.....	22
2.3.3.1. Yaşam Şartları Tasarımı.....	23

2.3.3.2. Çekirdek Tasarım .....	23
2.3.3.3. Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırıcılık Tasarımı .....	23
2.4. Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Tanımlanması.....	24
2.5. Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Önemi.....	26
2.6. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi .....	29
2.7. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	31
2.8. Eğitim Program Tasarımı ve Öğretim Programına Bağlılık Kavramlarının İlişkisi.....	35
2.9. İlgili Araştırmalar .....	36
2.9.1. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Araştırmalar .....	37
2.9.1.1. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	37
2.9.1.2. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	44
2.9.2. Eğitim Program Tasarımı ile İlgili Araştırmalar .....	48
2.9.2.1. Eğitim Program Tasarımı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ..	48
2.9.2.2. Eğitim Program Tasarımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
3. YÖNTEM .....	56
3.1. Araştırma Deseni .....	56
3.2. Evren ve Örneklem .....	56
3.3. Veri Toplama Araçları .....	58
3.3.1. Eğitim Program Tasarımı Tercih Ölçeği .....	58
3.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	59
3.3.2.1. Madde Havuzu Oluşturulması .....	59
3.3.2.2. Taslak Formun Hazırlanması.....	60
3.3.2.3. KMO ve Barlett Küresellik Testi .....	61
3.3.2.4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	62
3.3.2.5. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları .....	66
3.3.2.6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Analizi .....	70
3.4. Veri Toplama Süreci .....	76
3.5. Verilerin Analizi .....	76
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	78

4.1. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	78
4.2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	85
4.3. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	88
4.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	89
4.5. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	90
4.6. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	91
4.7. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	96
4.8. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	97
4.9. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	98
4.10. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	99
4.11. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi.....	101
4.12. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	103
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	105
5.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	106
5.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	112
5.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	118
5.2. Öneriler .....	121
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	121
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	122
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	136

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Eğitim Program Tasarımları ve Tasarımlardaki Anlayışlar .....	15
Tablo 2. Konu (Bilgi) Merkezli Programın Esasları .....	17
Tablo 3. Öğrenen Merkezli Programın Esasları .....	20
Tablo 4. Sorun Merkezli Programın Temel Öğeleri .....	22
Tablo 5. Araştırmanın Çalışma Evrenindeki Öğretmen Sayılarının Dağılımı .....	57
Tablo 6. Araştırmanın Örneklemindeki Öğretmen Sayılarının Dağılımı .....	58
Tablo 7. Öğretim Programına Bağlılığı Belirleme Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları .....	61
Tablo 8. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi .....	63
Tablo 9. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri .....	68
Tablo 10. "Uyma" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları .....	71
Tablo 11. "Süre" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları .....	72
Tablo 12. "Uygulamanın Kalitesi" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyon ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları .	72
Tablo 13. "Katılımcıların Tepkileri" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları	73
Tablo 14. "Program Farklılıkları" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları	74
Tablo 15. "Öğretmen Eğitimi" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları.....	74
Tablo 16. "Okul İklimi" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları .....	75
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Uyma Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	79
Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Süre Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	80
Tablo 19. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Uygulamanın Kalitesi Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	80

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Katılımcıların Tepkileri Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	81
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Program Farklılıkları Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	82
Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Öğretmen Eğitimi Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	83
Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Okul İklimi Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	84
Tablo 24. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Geneline Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	84
Tablo 25. Öğrenci Merkezli Tasarıma Yönelik Öğretmenlerin Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 26. Sorun Merkezli Tasarıma Yönelik Öğretmenlerin Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	86
Tablo 27. Konu Merkezli Tasarıma Yönelik Öğretmen Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	87
Tablo 28. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	88
Tablo 29. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	89
Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	90
Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi ..	91
Tablo 32. Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 33. Süre Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 34. Uygulamanın Kalitesi Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları .....	94
Tablo 35. Katılımcıların Tepkileri Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları .....	95
Tablo 36. Program Farklılıkları Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları .....	95
Tablo 37. Bağlılığın Genel Ortalamasının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 38. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	96

Tablo 39. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	97
Tablo 40. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	98
Tablo 41. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları .....	99
Tablo 42. Öğrenci ve Konu Merkezli Tasarım Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	100
Tablo 43. Sorun Merkezli Tasarım Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları .....	101
Tablo 44. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon .....	102

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı .....	69
Şekil 2. Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı .....	103



# 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, önemi, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Programlar; nitelikli insan yetiştirmede, toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, eğitimde verimliliği arttırmada, eğitimde birlikteliği sağlamada ve eğitim faaliyetlerine yön verilmesinde önemli rol oynar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Erden, 1998; Özdemir, 2012). Yine eğitim bilimlerinde, eğitim programının öğrenci ve eğitici yanında planlı değişim sürecini gerçekleştirmede vazgeçilmez olduğu vurgulanmaktadır (Şahin, 2006). Erden (1998) de eğitimde niteliğin geliştirilmesi için eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ertürk (1984) konuyla ilgili olarak eğitimin daha etkili ve verimli bir hale gelmesi isteniyorsa eğitimde plan fikrine ağırlık vermenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Özdemir (2009) de kaliteli bir eğitim sistemi kurmada, nitelikli insan gücü yetiştirmede, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesinde eğitim programlarının etkisi olduğunun üzerinde durmaktadır. Bu noktada eğitim-öğretim sürecinde program kavramının ön plana çıktığı ve süreçte önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Eğitimde program kavramının önemli bir yer edinmesi ile birlikte eğitim programı tasarım kavramının da bu doğrultuda önem kazandığı düşünülebilir. Erden (1998) program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktasını program tasarımı kavramının teşkil ettiğini belirtmiştir. Program tasarımları “öğrenme-öğretme sürecinin ve planla ilgili kararların biçimlendirilmesinde ve eğitim uygulamalarının çeşitli aşamalarının somut ve işlevsel olmasına katkıda bulunmaktadır” şeklinde ele alındığında kavramın önemi ortaya çıkmaktadır (Petrina, 2004: 82). Ornstein ve Hunkins (1993: 232) program tasarımı kavramıyla ilgili olarak programın oluşturulma şekline odaklanmakla birlikte özellikle “program planının parçalarının düzenleme biçimini” dikkate almaktadırlar. Petrina (2004: 83) program tasarımı, “programın tasarlanmış veya organize edilmiş bir formu” olarak ele almıştır. Tanımlar

incelendiğinde programın öge ya da bileşenlerinin belirlenerek, belirli bir yapı içerisinde organize edilmesinin program tasarımı kapsamında ele alındığı görülmektedir. Doğan (1997) program tasarımı yaklaşımının günümüzde yaşanan gelişmeler doğrultusunda planlandığını ve eğitim sistemine yöneltilen eleştirilerin bir çoğunda program tasarımı esas alan yaklaşımlarla çözülebileceğini belirtmektedir. Bundan dolayı eğitim program tasarımı kavramının, eğitimciler tarafından dikkatle ele alınması ve kavramla ilgili çalışmaların etkili bir şekilde yapılması gerektiği söylenebilir.

Program tasarımları, kazanım (hedef/davranış), içerik, öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) ve değerlendirme temel öğelerinden oluşmaktadır (Bilen,1996; Tyler, 1950). Ornstein ve Hunkins (2014) post-modern bilgi anlayışını, toplumsal farkındalığı ve özgürlüğü temel alan program oluşturma tartışmalarının program tasarımlarının konu merkezli, öğrenci merkezli ve sorun merkezli olarak üç farklı tasarıma ayrılmasında etkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Demirel (2005) programın temel öğeleri olan kazanım (hedef), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine farklı ağırlıklar verilmesiyle farklı program tasarımlarının dikkate alındığını ifade etmiştir. Örneğin Türkiye’de yenilenen programlarda gerçekleştirilen yenilik ve değişimler sonucunda programların daha çok eğitim durumları ögesine ağırlık verildiği görülmektedir (Baş, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bu durumda programlarda öğrenci merkezli tasarım özelliklerinin ön plana çıktığını göstermektedir (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Programın öğelerine verilen önemin farklılaşması ile ön plana çıkan program tasarım yaklaşımı da değişim göstereceği söylenebilir.

Program tasarımının etkili bir şekilde oluşturulması eğitimden beklenen sonuçların elde edilmesinde tek başına yeterli olmayabilir. Programların tasarlanması kadar eğitim süreci içerisinde ne şekilde uygulandığı da önem arz etmektedir. Marsh ve Willis (2007) planlanan/tasarlanan programla uygulamaya konan program arasındaki farka vurgu yaparak programın uygulama aşamasında farklı durumların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Programların uygulama süreci üzerinde durulduğu noktada karşımıza “öğretim programına bağlılık” kavramı çıkmaktadır. Öğretim programına bağlılık kavramı “tasarlanan programın öğretmenler/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014: 205). Son kırk yılda kavrama olan ilginin önemli ölçüde arttığı gözlenmektedir (Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015). Özellikle 1960 ve 1970’lerde Amerika’da yürütülen birçok ulusal öğretim programı

projesinde kavramla ilgili bakış açısı geliştirilmeye başlanmıştır (Marsh ve Willis, 2007). Türkiye’de ise kavramın doğrudan ele alınmanın ötesinde, programın değerlendirilmesi ile program uygulamalarını konu alan çalışmalarla dolaylı olarak ele alındığı görülmektedir (Bümen vd., 2014; Turan-Özpolat ve Bay, 2015).

Öğretim programına bağlılık kavramının son yıllarda ön plana çıkmasında, program tasarımlarının uygulanma sürecine daha fazla odaklanması yatmaktadır. Ayrıca programlardan beklenen sonuçların bu sürecin anlamlandırılmasıyla ortaya konulabileceği düşünülmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977). Bununla beraber öğretim programına bağlılığın belirlenmesiyle, “yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma nedenlerinin açıklanabileceği, programda neyin değiştiğinin ve bu değişikliklerin sonuçlarının belirlenebileceği” belirtilmektedir (Bümen vd., 2014: 203). Planlanan programla uygulanan programın benzer olduğu düşünülse de planlanan ve uygulanan programlar birbirinden farklılık göstermektedir (Gerstner ve Finney, 2013; Marsh ve Willis, 2007). Bu durum program tasarımlarını uygulama sürecinde neler gerçekleştiğine odaklanmamızı gerekli hale getirirken öğretim programına bağlılığında bu süreçte öneminin artmasında etkili olmaktadır.

Program tasarımlarının uygulanması sürecine odaklanılmasında çeşitli sebeplerin olduğu üzerinde durulmaktadır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003; Fullan ve Pomfret, 1977). Program tasarımlarının uygulanma sürecine odaklanıldığında aslında programa bağlılık kavramının ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı programa bağlılığın değerlendirilmesi yoluyla, programın uygulanması ve bu uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki bağlantı sistematik olarak değerlendirilebilir (Bümen vd., 2014). Sonuçta bu durum programın başarılı ya da başarısız olma sebeplerinin gerçekçi bir şekilde anlaşılmasında etkili olacaktır (Sanchez vd., 2007). Programa bağlılık olmaksızın, uygulama sürecinde uygulamayla ilgili ortaya çıkan sonuçları etkileyen faktörleri ortaya koymak olası değildir (Hill, Snelgrove-Clarke ve Slaughter, 2015). Yapılan çalışmalar Türkiye bağlamında öğretmenlerin öğrenci merkezli programları fikir olarak benimsediklerini ancak karşılaştıkları bazı sorunlardan dolayı uygulama sürecinde bu tasarıma uygun çalışmalarını gerçekleştiremedikleri görülmektedir (Güneş ve Baki, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Tekbiyık ve Akdeniz, 2008). Bu durumda göstermektedir ki programa bağlılığın çalışılmasıyla program tasarımının uygulanmasında engel teşkil eden etkenler belirlenebilir.

Bilimde, teknolojiye ve toplumsal yaşam alanında yaşanan değişim ve gelişmeler eğitim-öğretim sisteminde de değişimlerin yaşanmasını kaçınılmaz

kılmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008; Bulut, 2008; Seferoğlu, 2007). Bunun bir sonucu olarak eğitim program tasarımları da yeniden düzenlenmekte ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni yaklaşımlarla şekillenmektedir (Bal, 2008; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). Ancak program tasarımlarında gerçekleştirilen değişimlerin her zaman beklenen sonuçları elde etmemizi sağladığını varsayamayız. Bu noktada program tasarımlarında yapılan yeniliklerin neden başarılı olamadığı ya da neden kök sağlamadığının belirlenmesinde öğretim programına bağlılık kavramının incelenmesinin önem arz ettiği söylenebilir (Bümen vd., 2014; Fullan ve Pomfret, 1977). Fullan ve Pomfret (1977) ayrıca öğretim programına bağlılığa, herhangi bir değişimin gerçek anlamda meydana gelip gelmediğini saptamak ve değişimin nasıl gerçekleştiğini veya başarısızlığa uğradığını anlamak için gereksinim olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra okullar yeni girişimleri (programlarda yaşanan değişimleri) sadece ismen benimsediklerinde ve programa bağlılık olmadığında temel program tasarım özelliklerinden elde edilen sonuçların yetersiz kalması söz konusudur (Kovaleski, Gickling, Morrow ve Swank, 1999). Program tasarımlarında gerçekleştirilen yenilikler ve değişimler konusunda uygulama bağlamında öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeylerinin programların uygulamadaki etkililiğini belirlediği vurgulanmaktadır (Gömleksiz, 2005). Bu açıdan öğretmenlerin program tasarımlarında yaşanan yenilik ve değişimlerle ilgili olarak programa bağlılıklarının belirlenmesi gerçekleştirilen yeniliklerin başarılı olup olmadığının ya da hangi noktalarda sorunlarla karşılağıldığını konusunda bilgi edinilmesine katkı sağlayabilir.

Eğitim program tasarımlarında eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin elde etmeleri beklenen bilgi, değer ve becerilerin kazanımlar olarak ifade edildiği belirtilmektedir (Yakar, 2016). Program tasarımlarının kazanımları ile tasarımların uygulanmasından elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkinin programların etkililiğini belirlemede önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada program tasarımının kazanımları ile program çıktıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasında programa bağlılık bir arabulucu olarak rol oynamaktadır (Carroll vd., 2007). Dhillon vd. (2015) de öğretim programına bağlılığın ortaya konulması ile programa dair çıktıların tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü sağlamasında yardımcı olacağını vurgulamaktadırlar. Bümen vd. (2014: 206) öğretim programına bağlılığın incelenmesi ile “sadece program ve çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla kalmayacağını aynı zamanda süreçle ilgili bilgi verilmesi sayesinde, programın etkililiği hakkında yanlış sonuçlara ulaşma olasılığını da azaltacağını”

belirtmektedirler. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımlarıyla programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin ele alınması ile program tasarımının kazanımları ile program çıktıları arasında bağ kurularak programların etkililiğinin belirlenmesi sağlanabilir.

Araştırmacıların “kara kutu” olarak isimlendirdikleri tasarlanan bir programın, uygulama sürecindeki belirsizliğinin açıklığa kavuşturulmasında programa bağlılık kavramı önemini arttırmaktadır (Bümen vd., 2014; Fullan ve Pomfret, 1977; Hasson, 2010). Hasson (2010) program uygulama sürecinin ve bu sürece bağlılığın değerlendirilmesi ile uygulama sürecindeki “kara kutu” anlayışı hakkında bir fikir elde edilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca kara kutu olarak adlandırılan programın açıklığa kavuşturulmasında programın uygulanma aşamasının dikkate alınması önem arz eder (Bümen vd., 2014). Programların uygulanma sürecinde öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Çiftçi ve Tatar, 2015; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Bundan dolayı program tasarımlarını uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması ile kara kutu olarak adlandırılan süreç açıklığa kavuşturulabilecektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin program tasarım tercihleri ile programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesinin uygulama sürecinin anlaşılmasında bize net bilgiler sunacağını varsayabiliriz. Böylece programların uygulanma sürecinde ortaya çıkan durumlar ile sorunları belirleyerek programların yapısına daha uygun olan yaklaşımların ortaya konulması sağlanabilir.

Programların etkili olarak uygulanmasında öğretmenlerin program hakkındaki anlayışları, bu konudaki bilgi, beceri ve tutumları gibi başlıca öğelerin etkili olduğu görülmektedir (Kabaoğlu, 2015; Mutluer, 2013; Serin, 2014). Ayrıca öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihlerinin de programa bağlılıklarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi programların etkili olarak uygulanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları benimsemeleri programlardan beklenen sonuçların elde edilmesinde etkili olabilmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin benimsedikleri program tasarım yaklaşımlarına bağlılık göstererek eğitim-öğretim sürecindeki uygulamalara programların özelliklerini yansıttıkları noktada ortaya çıkabilir. Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıkları ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Özellikle Türkiye bağlamında programa bağlılık kavramını doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olması da bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur (Bümen vd., 2014).

Çünkü program tasarımlarının özelliklerinin uygulama sürecine yansıtılmaması eğitim-öğretim sürecinde programlardan beklenen sonuçların elde edilmesini sınırlandırabilirken aynı zamanda bu alanda gerçekleştirilen yenilik ve değişim çalışmalarının da başarısızlığa uğramasına sebep olabilmektedir. Bu açıdan bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları çeşitli değişkenler açısından ele alınarak hem alana katkı sağlayacak bir çalışmanın yapılması ayrıca da öğretmenlerin benimsedikleri program tasarımının özelliklerini uygulama sürecine yansıtıp yansıtmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

## **1.3. Araştırmanın Problemi**

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri öğretim programına bağlılık düzeyleriyle ilişkili midir?

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlerin cevapları araştırılmıştır.

### **1.3.1. Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercihleri nedir?
2. Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercihleri;
  - a- Cinsiyet
  - b- Mesleki kıdem
  - c- Görev yaptığı eğitim kademesine göre (sınıf öğretmeni, ortaokul öğretmeni)
  - d- Mezun olunan okul türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri;

- a- Cinsiyet
  - b- Mesleki kıdem
  - c- Görev yaptığı eğitim kademesine göre (sınıf öğretmeni, ortaokul öğretmeni)
  - d- Mezun olunan okul türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri öğretim programına bağlılık düzeylerini yordamakta mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Eğitim programlarının hazırlanma sürecinin bir uzmanlık gerektirmesi gibi programların uygulanma süreci de aynı özen ve dikkati gerektirmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Erden (1998) de program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktasında tasarı olduğunu belirtirken; bunun yanı sıra uygulama dikkate alınmaksızın süreçte gerçekçi bir değerlendirme yapmanın olası olmadığını vurgulamıştır. Öğretim programlarının geliştirilmesi kadar öğretim programlarının uygulanması ve bu uygulamanın değerlendirilmesi de son derece önemlidir. Bu şekilde program geliştirme uzmanlarınca programlarla ilgili merkezde alınan kararların programların uygulanma sürecine ne şekilde yansıdığı, süreçte karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları belirlenebilir (Öztürk ve Demircioğlu, 2002). Bu açıdan eğitim program tasarımları ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlanırsa eğitim-öğretim süreci içerisinde işlevsel olarak uygulamaya konulmadıklarında programlardan beklenen sonuçların elde edilemeyeceği söylenebilir. Programların uygulamadaki etkililiğini belirlemede öğretim programına bağlılık kavramının dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Bümen vd., 2014). Eğitim program tasarımı ile öğretim programına bağlılık kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile programların uygulama sürecine yönelik içgörü kazanılması sağlanabilecektir.

Öğretmenler güncellenen öğretim programlarının eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkı sağlamasında etkin bir role sahiptir (Alak ve Nalçacı, 2012; Çiftçi ve Tatar, 2015; Karacaoğlu ve Acar, 2010). Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin özellikle “yeni öğretim programlarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri, programları eskisiyle değiştirmeye istekli olmaları, yeni

öğretim programlarını kabullenmeleri” gerektiği belirtilmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008: 26). Öğretim programlarının öngörülen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesinden sonra programların uygulanması süreciyle ilgili olarak öğretmenlerin görüş ve düşünceleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılabilir ve belirlenen noksanlıklar ortadan kaldırılabilir (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Çiftçi ve Tatar, 2015). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleriyle öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ile öğretmenlerin süreçte program tasarımıyla ilgili olarak hangi noktalarda problemler yaşadıklarını ve programlara bakış açılarını belirlemek mümkün olabilir.

Öğretim programına bağlılığın ele alınmadığı durumlarda genel olarak öğrenme ürünlerinin yorumlanmasının zorlaşacağı (Bümen vd., 2014; Hill vd., 2015) ve bu süreçteki olası etkenlerle bağlantı kurulmasının da zor olabileceği (Fullan ve Pomfret, 1977) üzerinde durulmaktadır. Öğretim programına bağlılık, uygulama ve programın uygulanmasından beklenen sonuçlar arasında potansiyel bir arabulucu olarak rol oynar. Böylece öğretim programına bağlılık, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek bir faktör olarak görülür (Carroll vd., 2007). Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa (2013: 30) “bir uygulamada elde edilen sonuçlarda bir ilerleme görülmezse bu durumda ya uygulama tasarlandığı şekle bağlı olarak uygulanmamıştır ya da uygulama tasarlandığı şekliyle etkili değildir” yorumunda bulunmuşlardır. Bundan dolayı program tasarım yaklaşımı ile programa bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde, program tasarımından elde etmeyi beklediğimiz sonuçların istenilen yönde gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak olası olabilecektir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan inceleyerek ele alan sınırlı sayıda çalışmaya (Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan-Özpolat, 2017; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) rastlanılmıştır. Özellikle kavramla ilgili olarak yapılan çalışmaların son yıllarda sayıca arttığı söylenebilir. Ayrıca kavramın farklı değişkenlerle karşılaştırılarak incelenmesi şeklindeki çalışmaların alanyazında sınırlı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma alanda gözlenmemiştir. Bu açıdan iki kavram arasındaki ilişkinin ele alınması ile öğretim programlarının uygulanması sürecinde neler yaşandığının ve sorunların nereden



kaynaklandığının ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmının gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermesi ve öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanma sürecine dikkatlerinin çekilmesi beklenmektedir. Böylelikle öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili ortaya çıkan sorunların tespit edilerek çözüm noktasında neler yapılacağı belirlenebileceği düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)**

1. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde, içten ve tarafsız olarak ölçekleri cevaplandıkları varsayılmıştır.

2. Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin (okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okul yönetiminin kararları gibi) etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen özellikleri yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem çerçevesinde ele alınan Balıkesir ili Karesi ve Altieylül merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarla,

2. Araştırmaya katılmaya gönüllü örneklem içerisinde yer alan il ve ilçelerde görev yapan öğretmenler ile,

3. Öğretim yılı olarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

**Öğretim Programı** : “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2005: 6).

**Eğitim Program Tasarımı**: “Bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir” (Demirel, 2005: 47).

**Öğretim Programına Bağlılık**: “Tasarlanan programın öğretmenler/ paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” (Bümen vd., 2014: 205).

**Öğretmen Eğitimi** : “Öğretmen adaylarının dört yıllık lisans öğrenimleri boyunca mesleğe hazırlanmasının yanı sıra mesleğe adım atan bireylerin emekliliklerine kadar devam eden bir yaşam boyu öğrenme sürecidir” (Gürşimşek, 1998: 27).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ve araştırma problemi ile ilgili literatüre ve araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Program Kavramının Tanımlanması

Program kavramıyla ilgili düşünceler yüzyıllar öncesinden başlamıştır (Baş, 2013). Gaius Julius Caesar ve askerleri tarafından M.Ö. birinci yüzyılda iki tekerlekli yarış arabalarının yarıştığı oval biçimindeki koşu pisti anlamında kullanılan somut kavram günümüzde soyut bir anlam kazanarak eğitimciler tarafından program (curriculum) olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2005; Oliva, 2009). Demirel (2005) program kavramının buradan yola çıkılarak “izlenen yol” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanıldığını belirtmektedir. Henson (2006) da program teriminin esas olarak “yarış pisti” olan Latince bir kelime olduğunu vurgulamıştır. Wiles ve Bondi (2007) program kavramının 1820’den beri kullanıldığını belirtmişlerdir. Kavramla ilgili kullanım daha önceki yıllarda yer alsa da Franklin Bobbitt’in 1918’de yayınladığı “Curriculum (Eğitim Programı)” adlı eser, eğitimde program geliştirme çalışmalarını tüm aşamaları ile ele alan ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır (Wiles ve Bondi, 2007).

Wiles (2009) program kavramıyla ilgili alanda çalışan uzmanlar arasında terimin anlamıyla ilgili tam bir uzlaşma olmadığını belirtmektedir. Parkay, Anctil ve Hass (2006) da eğitim uygulayıcıları, kuramcılar ve araştırmacıların program kavramını çeşitli şekillerde kullanmalarına rağmen hiçbir tanımın evrensel olarak kabul görmediğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Erden (1998: 2) program kavramının “kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaştığını, bu durumda literatürde program kavramının birbirinden farklı tanımlarına yol açtığını” ifade etmiştir. Hesapçıoğlu (1994: 74) da eğitime ilişkin program kavramının kullanımında ülkemiz eğitimcileri arasında birlik olmadığını belirtmiş “müfredat programı”, “öğretim programı”, “ders programı”, “okul programı”, “öğretme ve öğrenme programı”, “yetişek” ve “eğitim programı” gibi kavramların birbirleri yerine kullanıldığı üzerinde durmuştur. Bu farklılaşmalarda eğitimcilerin ve program geliştirenlerin eğitim anlayışları, felsefeleri ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğiyle ilgili görüşleri yatmaktadır (Erden, 1998). Program tanımları farklılık gösterse de tanımların var olması önem arz etmektedir. Çünkü bu

tanımlar eğitimcilerin bu konudaki algılarını iletir ve dolayısıyla programla ilgili bu algılar bir programın nasıl kullanıldığını ve aslında programın bütünüyle ele alınıp alınmadığını etkiler (Henson, 2006).

Oliva (2009) program kavramıyla ilgili olarak kitabında birçok tanıma yer vermiş ve bu tanımların kavramı dar bir şekilde (konuların öğrenilmesi olarak) ya da geniş bir şekilde (öğrenenlerin okul içi ve dışı bütün deneyimleri olarak) ele aldıklarına vurgu yapmıştır. Programı yaşantı temelli olarak ele alan Caswell ve Campbell (1935: 69) yeterli bir eğitim programının öğrenenlerin yaşantılarını tüm yönleriyle ele alması ve bu süreçte öğretmenlerin onlara yardımcı olması durumunda geliştirilebileceğini belirtmişler ve programı “öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin edindikleri tüm yaşantılar” olarak tanımlamışlardır. Pratt (1980: 4) kısmen kavramın tüm kullanımlarının, ortak olarak öğrenenlerin aktivitelerinin planlanmasının gerçekleştirilme zorunluluğunda uzlaştığını belirtirken şöyle bir tanımlama yapmaktadır: “Bir eğitim programı örgün eğitim-öğretim etkinliklerinin organize edilmiş bir kümesidir.” Wiles ve Bondi (2007: 5) programı “geliştirme süreci yoluyla faaliyet gösteren ve öğrenciler için başarılı öğrenme deneyimleriyle sonuçlanan istendik hedefler ve değerler kümesini temsil eder.” şeklinde tanımlamışlardır. Johnson (1967:130) programı, “amaçlanan öğrenme ürünlerinin yapılandırılmış bir dizisi”, Marsh ve Willis (2003: 4) “sınıf içerisinde planlanan ve uygulanan tüm deneyimler”, Taba (1962: 11) ise programı geniş kapsamlı tanımlamanın kavramı işlevsizleştireceğini belirterek “program bir öğrenme planıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Program kavramıyla ilgili olarak Türkçe alanyazın incelendiğinde kavram çok farklı anlamda ve kapsamda açıklanmaya çalışılmıştır (Görgen, 2014). Ertürk (1984: 14) programı “yetişek” olarak adlandırmış ve programı “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamıştır. Özçelik (1998: 4) programla ilgili olarak “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” şeklinde bir tanımlamada bulunmuştur. Doğan (1975: 361) programı “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı “olarak ele almıştır. Başaran (1996: 82) eğitim programını “bir eğitim yerinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı yapılan eğitsel etkinliklerin tümü” olarak açıklamaktadır. Erden (1998: 4) eğitim programını “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ‘planlı’ eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak ele almıştır.

Program kavramıyla ilgili olarak burada yer alan tanımlar ve bunlardan daha farklı tanımlara da ulaşılması mümkündür. Ancak program kapsamlı ve çok boyutlu yapısından dolayı farklı şekillerde tanımlansa da içeriğinde bazı temel öğeler barındırır (Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 1993). Taba (1962: 10) da program kavramının ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın belirli öğelerden oluştuğunu belirtmiş ve bu öğelerin “genel amaçlar ve belirli hedefler, içeriğin seçilmesi ve organize edilmesi, öğrenme ve öğretme durumları ve programın sonuçlarının değerlendirilmesi” şeklinde ele almıştır. Bilen (1996: 15) de Taba gibi program kavramının hangi sözcükle açıklanırsa açıklansın (yetişek, eğitim programı, izlençe vb.) programı oluşturan başlıca öğelerin “öğrencilere kazandırılacak özellikleri ifade eden hedefler, bu hedeflere erişmek için başvurulacak yollar ve kullanılan araçlar, hedeflere erişilip erişilmediğini ortaya çıkaran değerlendirme” olduğunu belirtmiştir.

## **2.2. Eğitim Program Tasarımı Kavramı**

Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktasını program tasarımının teşkil ettiği belirtilmektedir (Erden, 1998). Bundan dolayı program tasarımı kavramının tanımının gerekli şekilde yapılması gerekmektedir. Ornstein ve Hunkins (1993) program tasarımı kavramıyla ilgili olarak programın oluşturulma şekline odaklanmakla birlikte özellikle program planının parçalarını düzenleme biçimini dikkate almaktadırlar. Petrina (2004) program tasarımını, programın tasarlanmış veya organize edilmiş bir formu olarak ele almıştır. Mulengeki, Lukindo, Ogondiek ve Mgogo (2013: 4) “program bileşenlerinin kendi doğası içerisinde organize edilmesini” program tasarımı olarak adlandırmaktadırlar.

Petrina (2004) program tasarımlarının, öğrenme-öğretme sürecinin ve planla ilgili kararların biçimlendirilmesinde ve eğitim uygulamalarının çeşitli aşamalarının somut ve işlevsel olmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu katkının istenilen yönde olması için program tasarımının hangi öğeleri içereceğine ve bu öğelerden hangilerine ağırlık verileceğine karar vermekte önem arz etmektedir. Ornstein ve Hunkins (1993: 232) bileşenler ya da elementler olarak adlandırılan program tasarımı parçaları olarak “1) uzak amaçlar, genel amaçlar ve hedefler, 2) konu alanı, 3) öğrenme yaşantıları ve 4) değerlendirme yaklaşımlarını” ele almaktadırlar. Tyler (1950: 1) program tasarımı sürecini dört sorunun ele alınarak çözümlenmesi şeklinde düşünmüştür. Tyler’in ortaya koyduğu sorular “1) Okulun ulaşmak istediği eğitimsel amaçlar nelerdir?, 2) Bu amaçlara ulaşılabilmesi için hangi öğrenme

yaşantıları seçilmelidir?, 3) öğrenme yaşantıları nasıl organize edilmelidir?, 4) öğrenme yaşantılarının etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?” Tyler’ın ortaya koyduğu sorulara bakıldığında öğrenme yaşantılarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu sorulara karşılık olarak hedef/kazanım, konu alanı, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğelerinin karşılık geldiği söylenebilir. Program tasarımında hangi öğeye vurgu yapılırsa yapılsın Demirel (2005) program tasarımlarının tümünün bu dört öğeyi de içermesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Program geliştirmeden sorumlu kişi veya gruplar eğitim konusunda bir felsefi temeli belirledikten sonra program tasarımı geliştirmede ilk adımı atmış olurlar ve ayrıca öğrencilerin nasıl öğrendiği ve ne öğrenebileceği üzerindeki bakış açılarını açıklığa kavuşturarak program tasarımı geliştirmenin ötesine geçmeye çalışırlar (Tucker, 2011). Eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında bazı toplumlar bireyin, bazı toplumlar ise toplumun ihtiyaçlarını önemserler böylece farklı program tasarımları ortaya çıkar (Doğan, 1997). Tyler (1950) da program tasarımı hazırlanırken bilgi, toplum ve birey kaynaklarından her birinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığı, tasarımın dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişiklik göstermektedir. Örneğin; tasarım konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise birey; toplum merkezli ise toplumdaki elde edilen veriler önem ve öncelik taşımaktadır (Erden, 1998). Ornstein ve Hunkins (1993) program tasarımının uygulamalı konuların yanı sıra değişik felsefi ve teorik konuları da kapsadığını belirtirken bir kişinin felsefi olarak bakış açısının program tasarımının öğelerinin şekillenmesinde rol oynadığı üzerinde durmaktadırlar.

### **2.3. Eğitim Programı Tasarım Çeşitleri**

“Eğitim programının bileşenleri çeşitli tasarımlarla düzenlenebilmektedir. Post-modern bilgi anlayışları, toplumsal farkındalık ve özgürlüğü temel alan program oluşturma tartışmaları doğrultusunda , program tasarımlarının üç temel tasarım yaklaşımı ve yorumundan bahsedilmektedir” (Ornstein ve Hunkins, 2014: 256). Bunlar: 1) Konu merkezli tasarımlar, 2) Öğrenen merkezli tasarımlar, 3) Sorun merkezli tasarımlar (Babadoğan, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu tasarımlarla ilgili genel yapı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Eğitim Program Tasarımları ve Tasarımlardaki Anlayışlar**

Tasarım	Programların vurgusu	Temelindeki felsefe	Kaynak	Sözcüleri/ Savunucuları
<b>Konu Merkezli Tasarımlar</b>				
Konu tasarımı	Ayrı konular	Esasicilik Daimicilik	Bilim Bilgi	Harris Hutchins
Disiplin tasarımı	Bilimsel disiplinler (matematik, biyoloji, psikoloji vb.)	Esasicilik Daimicilik	Bilim Bilgi	Bruner, Phenix Schwab, Taba
Geniş alan tasarımı	Disiplinlerarası konular ve bilimsel disiplinler	Esasicilik İlerlemecilik	Bilgi Toplum	Broudy Dewey
Korelasyon tasarımı	Ayrı konular, her biri kendi yapısını koruyan birbiriyle bağlantılı disiplinler	İlerlemecilik Esasicilik	Bilgi	Alberty ve Alberty
Süreç tasarımı	Çeşitli disiplinlerdeki bilgiler, bilgiyi işleme ve düşünmede genel yollar	İlerlemecilik	Psikoloji Bilgi	Adams, Beyer Dewey, Papert
<b>Öğrenen Merkezli Tasarımlar</b>				
Çocuk merkezli tasarımı	Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları	İlerlemecilik	Çocuk	Dewey, Kilpatrick Parker
Yaşantı merkezli tasarımı	Çocuğun yaşantıları ve ilgi alanları	İlerlemecilik	Çocuk	Dewey, Rugg ve Shumaker
Radikal tasarımı	Çocuğun yaşantıları ve ilgi alanları	Yeniden yapılandırıcılık	Çocuk Toplum	Freire, Habermans Holt, Illich
Hümanistik tasarımı	Grubun ve kişinin yaşantıları, ilgi alanları ve ihtiyaçları	Yeniden yapılandırıcılık Varoluşçuluk	Psikoloji Çocuk Toplum	Combs, Fantini Maslow, Rogers
<b>Sorun Merkezli Tasarımlar</b>				
Yaşam şartları tasarımı	Yaşamsal (sosyal) sorunlar	Yeniden yapılandırıcılık	Toplum	Spencer, Stratemeyer, Forkner ve McKim
Çekirdek tasarımı	Sosyal sorunlar	İlerlemecilik Yeniden yapılandırıcılık	Çocuk Toplum	Alberty ve Alberty, Fauce ve Bossing
Sosyal sorunlar ve yeniden yapılandırıcı tasarımı	Topluma ve toplumun sorunlarına odaklanma	Yeniden yapılandırıcılık	Toplum Sonsuz gerçekle r	Apple, Brameld Counts, Rugg Shane

**Kaynak:** Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1993). Curriculum: Foundations, principles and issues. s. 262.

### 2.3.1. Konu Merkezli Program Tasarımları

Konu merkezli tasarımlar popüler olan ve yaygın olarak kullanılan program tasarımı olarak ele alınmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Konu merkezli program, ana odak noktası olarak içerik ve bilginin kazanılmasına değinmektedir. Ders kitabı merkezli olarak da anılan konu merkezli tasarım birçok eğitim sisteminin gözdesi olduğu gözlenmektedir (Tucker, 2011). Organize olmuş ve belirli bir yapıda düzenlenmiş bilgi kaynaklarını esas alan tasarımda bir alanda bulunan konu ve kavramların önemle üzerinde durulmaktadır (Doğan, 1997).

Savunucuları konu merkezli tasarımı savunurken dört gerekçe sunmaktadırlar (Ornstein, 1982: 404):

- 1) Konular, öğrenmenin organize edilmesi ve yorumlanmasında mantıklı bir yol sunar.
- 2) Böyle bir organizasyon, konuların gelecekteki kullanımlarında da insanlar için hatırlanmasını kolaylaştırır.
- 3) Öğretmenler (ortaokul ve daha alt seviyelerdeki) konu alanı uzmanı olarak yetiştirilmektedirler.
- 4) Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri genellikle konuya göre düzenlenmektedir.

Konu merkezli tasarımların savunulan yönleri yanında bazı sınırlılıklarından da söz edilebilmektedir. Konu merkezli programın sınırlılıkları arasında öğrencilerin özel ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemedeki eksikliği, dünyadaki güncel olaylardan olan kopukluğu, öğrencileri motive etmedeki yetersizliği olarak gösterilebilir (Henson, 2015).

Konu merkezli tasarımın diğer program tasarımları içerisinde en fazla kategoriye sahip tasarım olduğu belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu kategoriler konu, disiplin, geniş alan, korelasyon ve süreç tasarımlarıdır. Konu merkezli programların esasları Tablo 2 'de sunulmuştur.



**Tablo 2. Konu (Bilgi) Merkezli Programın Esasları**

<b>Önem</b>	Akademik disiplinlerden gelen konu alanı Oluşturulmuş kapsam ve diziliş
<b>Öğretme</b>	Bilgin/öğrenci olarak öğretmen Öğretmen yönlendirmeli program Öğretme stratejilerinin çeşitliliği
<b>Öğrenme</b>	Konu alanına hakimiyet Acemi öğrenciler olarak öğrenciler
<b>Ortam</b>	Açık akademik odak Geleneksel disiplin İşyeri olarak okul
<b>Değerlendirme</b>	Formel sınavlar Standart tabanlı değerlendirme

**Kaynak:** Ellis, A.K. (2015). Eğitim program modelleri. (Çeviri ed. A. Arı). s.89.

### **2.3.1.1. Konu Tasarımı**

Konu alanı en eski ve en yaygın olarak kullanılan program örgütlenme biçimidir (Ornstein, 1982). Bu tasarımın iyi bilinmesinin sebebi, öğretmenler ve sıradan kişiler çoğunlukla konu tasarımı kullanan okullarda yetişmiş ya da yetiştirilmiştir. Popüler olmasının diğer bir nedeni de ders kitaplarının kullanımı ve konu alanında uzman olan öğretmen yetiştirme ile ilişkili olmasıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu tasarımı ilk dile getirenlerden birisi Henry Morrison'dur. Morrison yaklaşımının okuma-yazma eğitiminde ve ortaöğretimin belli alanlarında etkili olduğunu vurgulamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Konu alanı yaklaşımında, uzmanlar tarafından evrensel doğrular temelinde hazırlanan konuların büyük kısmının zaman içerisinde değişiklik göstermediği görülmektedir (Sönmez, 2011). İnsan aklının ön planda olduğu tasarımda bilginin aranması ve elde edilmesinde akla ihtiyaç olduğuna inanıldığı vurgusu yapılmaktadır (Demirel, 2005). Konuların ana hatları ile en iyi ders kitaplarında ortaya konulduğu düşüncesinin öne çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamında genellikle ders verme, doğrudan anlatım, ezberden bire bir okuma ve büyük tartışma gruplarını oluşturma gibi görevleri olduğu dile getirilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

### **2.3.1.2. Disiplin Tasarımı**

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ortaya çıkan disiplin tasarımı birbirinden ayrılmış konu tasarımıdan geliştirilmiştir. Bu tasarım “1950’lerde hızla popülerlik kazanmış ve 1960’ların ortalarına kadar yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır” (Ornstein ve Hunkins, 1993: 244). Bu tasarımda “ disiplinlerin kavramsal yapısı merkeze alınmakta ve kişilerin çalışmalarıyla ilgili olarak disiplinler içerisinde bilgi verilmektedir” (O’Neill, 2010: 8). Temelde biyoloji, fizik, jeoloji, astronomi gibi disiplinlerin hakim olduğu tasarımda gerçek bilgi bu disiplinlerde sınıflanmış olarak görülmektedir (Sönmez, 2011).

Disiplin ve konu alanı tasarımları arasındaki fark disiplin tasarımında disiplinlerle ilgili kavramsal yapı ve süreçlerin anlaşılmasının önemli olmasından kaynaklanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Ayrıca disiplin alan tasarımında öğrencinin aktif olarak disiplinin yapısını ve dayandığı mantığı anlayarak, kavramlar ve ilkeler arasında ilişkiler kurması beklendiği söylenebilir (Sönmez, 2011).

### **2.3.1.3. Geniş Alan Tasarımı**

Geniş alan tasarımı, konu alanı tasarımında programın parça parça ve dağınık bir biçimde olduğunu düşünen eğitimcilerin konuları bir araya getirme yaklaşımları sonucunda ortaya çıkmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Geniş alan tasarımında benzer konuların bir program kategorisinde genişletilerek içeriğin bütünleştirildiği görülmektedir. Örneğin tarih, coğrafya ve vatandaşlık, antropoloji, hukuk gibi dersleri sosyal bilimler adı altında birleştirilmiştir (Henson, 2015). Tasarım ilk ve ortaokul düzeyinde popülerlik kazanmasına rağmen ilk olarak üniversite düzeyindeki programlarda ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu tasarım program içeriğinin çeşitli yönleri arasındaki ilişkilerin yanı sıra anlam bütünlüğünü öğrencilerin algılamalarını sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

### **2.3.1.4. Korelasyonel (İlişkisel) Tasarım**

Farklı ders ya da konuların ortak olan noktaları arasında ilişki kurulması tasarımın özünü oluşturmaktadır. Tasarımı savunanlar “program içeriğinin bölümlere ayrılmasının azaltılması için ayrı olan konular arasında bağlantıların kurulması” gerektiğine vurgu yapmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 246). Öğretmenlerin bu

tasarımda ders programlarını hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken iletişim içerisinde olmaları ve işbirliği yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Sönmez, 2011). Tasarımın öğretmenler arası işbirliği gerektirmesinden dolayı az tercih edilen bir program tasarımı olduğu belirtilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

### **2.3.1.5. Süreç Tasarımı**

Eleştirici düşüncenin önemli olduğu tasarımda her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme yerine tüm konular için ortak bir öğrenme yolunun ön plana çıkarıldığı vurgulanmaktadır (Demirel, 2005). Süreç tasarımında bilgiyi elde etme ilkeleri ve süreçleri ön planda iken bilgiyi edinme süreçlerini öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Tasarımın savunucuları iyi düşünen bireyin doğru sorgulamayı yapabilmesi ve çevresindeki dünyayı her boyutta daha iyi anlayabilmesi için gerçeğin analiz edilmesinin ve bilginin yapılandırılabilmesinin tasarımda önemli olduğunu belirtmektedirler (Alcı, 2014).

### **2.3.2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları**

Konu merkezli program, öğrenmenin bilişsel yönleri üzerinde vurgu yaparken, öğrenen merkezli program öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına vurgu yapmaktadır. Öğrenen merkezli yaklaşım köklerini “öğrencilerin kendini ifade etmelerini teşvik eden Jean Jacques Rousseau’nun felsefesinden” aldığı üzerinde durulmaktadır (Ornstein, 1982: 406). Genelde bu yaklaşımın okulöncesi ve ilkokulda kullanılan bir yaklaşım olduğunu belirten Doğan (1997) eğitimin bireyde mevcut olan tüm yeteneklerin en üst seviyede ortaya çıkarılmasının amaçlandığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda her bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hiçbir ayırım yapılmaksızın eğitim verilmesi gerektiğinin esas olduğu belirtilmektedir (Doğan, 1997). Öğrenen merkezli program ilerlemeci eğitim geleneğine dayanmaktadır (Orstein ve Hunkins, 1993). Tasarımın özellikleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Öğrenen Merkezli Programın Esasları**

<b>Odak noktası</b>	Bireye odaklanma Bireysel gelişim ve ilerleme Öğrenen ilgisi Duyguya önem
<b>Öğretme</b>	Kolaylaştırıcı olarak öğretmen
<b>Öğrenme</b>	İsteğe bağlı eğitim
<b>Çevre</b>	Yaratıcılığı geliştirme Teşvik etme Eğlenceli ortam Hareket özgürlüğü Güven ortamı
<b>Değerlendirme</b>	Öğrenci tarafından başlatılan Gelişmeye yönelten Biçimlendirmeye önem Anekdot halinde, tecrübeye dayanan Yarışmacı olmayan

**Kaynak:** Ellis, A.K. (2015). Eğitim Program Modelleri. (Çeviri ed. A. Arı). s.30

Öğrenen merkezli bir programda öğretmen, öğrencilerin kendini gerçekleştirme amacını kabul ederken öğrencilere bu yönde fırsatların olduğu esnek bir çevre sunması gerektiği söylenebilir (Ellis, 2015). Öğrenen merkezli program tasarımlarında öğrenenin kişisel ve sosyal dünyasında edindiği bilgi ve öğrenenin gerçekliği nasıl algıladığıyla ilgilenilmektedir. Bu bakış açısında, bilgi bizim anlam vererek oluşturduğumuz ve kişisel deneyimlerimizin sürekliliğini yapılandırdığımız bir model olarak görülmektedir (Mulengeki vd., 2013).

### **2.3.2.1. Çocuk Merkezli Tasarım**

1920 ve 1930'larda gelişme gösteren tasarımda çocuğun (öğrenenin) ön planda tutulduğu görülürken ayrıca öğrencilerin yaşantı ve ilgilerine odaklanıldığı da gözlenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Taba'nın "kişi yaşadığını öğrenir" görüşünün hakim olduğu yaklaşımda öğrenmenin etkin, hedeflere dayalı ve öğrenenin deneyimlerinden kaynaklananların davranışa dönüşebileceği belirtilmektedir (Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu tasarımda üzerinde durulan düşünce toplumsal problemleri kavramak ve çözmek için ihtiyaç duyulanlar ile aynı şekilde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasını bütünleştirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

### **2.3.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarım**

Yaşantı merkezli program tasarımında açık ve özgür bir okul ortamının oluşturulması esas olarak ele alınırken öğrencilerin kendilerine özgü özellikleri dikkate alınarak öğrenme ortamlarının bu özellikler doğrultusunda düzenlenmesi önemli görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrencilerin özelliklerinin ön planda olduğu yaklaşımda öğretmenlerin her öğrenciye uygun olan yaklaşımı öğrenme sürecine yansıtması gerektiği vurgulanmaktadır (Demirel, 2005).

### **2.3.2.3. Romantik (Radikal) Tasarım**

Eğitim sisteminin tamamında öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarının hakim olması gerekliliği vurgulanan tasarımda öğrenenlerin kendilerine ait bilgiyi oluşturmaları önemli olarak görülmektedir (Carson, 2004). Her öğrencinin kendi doğasında ele alınması gerektiğinin öne çıktığı tasarımda okulun işlevinin gözden geçirilip değiştirilmesi gerekliliği tasarımı savunanlar tarafından ileri sürülmüştür (Demirel, 2005). Tasarımda tüm olasılıkları içeren ve sınırsız araştırma yollarının olduğu eğitim programından söz edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrencilerin öğrenim sürecinde soru sorarak, öğretmenle iletişime girerek ve değerlendirme yaparak aktif olduğu bir yapı hakimdir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

### **2.3.2.4. Hümanistik Tasarım**

1950 ve 1960'lı yılların erken dönemlerinde daha çok disiplinler üzerinde durulmasından dolayı 1960 ve 1970'lerde hümanistik yaklaşım ön plana çıkmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Hümanistik programda ağırlıklı olarak Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın çalışmalarından yararlanılırken ayrıca bu programın hedefinin Maslow'un ifadesi ile kendini gerçekleştiren birey veya Rogers'ın ifadesiyle bütüncül olarak insan varoluşunu ortaya koymak olduğu vurgulanmaktadır (Ornstein, 1982).

Hümanist eğitimciler; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve bir programın bu öğrenme alanlarını yansıtması gerektiğini vurgulamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu tasarımda öğretmenin rolü "öğrenenlerin psikolojik ihtiyaç ve problemleriyle başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak, öğrencilerin kendilerini anlamalarını kolaylaştırmak ve onların tam anlamıyla gelişmesine yardımcı olmak" olarak belirtilmektedir (Ornstein, 1982: 408).

### 2.3.3. Sorun Merkezli Program Tasarımları

Program tasarımları çeşitleri içerisinde üçüncü temel yaklaşım olan sorun merkezli tasarım genel anlamda bireylerin ve toplumun yaşamakta olduğu problemlere odaklanmaktadır. Öğrenen merkezli tasarımlardan farklı bir yapı sergileyen sorun merkezli tasarımlarda öğrenciler okula gelmeden tasarımların planlanması söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 1993). Ayrıca sorun merkezli tasarımı diğer tasarımlardan ayıran diğer bir nokta hem içeriğin hem de öğrencilerin gelişiminin önemsenmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Sorun merkezli tasarım, eğitimde eleştirel düşüncenin ve güncel sosyal konularla ilişkili problem çözme becerisinin geliştirilmesi bağlamında ele alınmaktadır (Tucker, 2011). Tasarımda öğretmenlerin öğrencilerin deneme ve hata yapmaları için fırsat vermeleri gerektiği ayrıca öğrenciler için belirsiz durumlar oluşturup bu durumların çözüme ulaştırılmasında rehber olmalarının gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır (Alcı, 2014). Sorun merkezli programın temel öğeleri Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4. Sorun Merkezli Programın Temel Öğeleri**

<b>Odak noktası</b>	Toplumsal ilişkileri araştırma Vatandaşlık eğitimi
<b>Öğretim</b>	Problem çözme üniteleri Akademik disiplinlerin (fen, matematik vb.) araç olarak kullanılması Toplum kaynaklı insan Takım planlama/öğretimi öğretme/takım olarak öğrenme
<b>Öğrenme</b>	Grup projeleri Ortak çaba Liderlik fırsatları
<b>Öğrenme ortamı</b>	Demokrasi olarak okul/sınıf Yaşa/düzeye göre ayırma Öğrenme laboratuvarı olarak gerçek dünya

**Tablo 4: Devam**

<b>Değerlendirme</b>	Gerçek dünya çıktıları Vatandaşlık ve liderlik gelişimi Uygulanan bilgi ve beceriler Grubun derinlemesine düşünmesi Toplumsal gelişme
----------------------	---

**Kaynak:** Ellis, A.K. (2015). Eğitim Program Modelleri. (Çeviri ed. A. Arı). s.59.

### **2.3.3.1. Yaşam Şartları Tasarımı**

Bu tasarım popülerliğini 1930 ve 1940'larda kazanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1993). "Bu tasarımla eğitimciler, öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmekte ve 'gerçek' dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerisi kazanmalarında yardımcı olmaktadır" (Demirel, 2005: 50). Problem çözme ilkelerinin öğrenmenin odağında olduğu tasarımda temel yaşam alanlarını analiz etmede öğrenenin geçmiş ve şimdiki yaşantılarından yararlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

### **2.3.3.2. Çekirdek Tasarım**

Çekirdek tasarım yaklaşımında bütün öğrenciler için ortak öğrenme anlayışı ve genel bir eğitimin sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Alcı, 2014). Demirel (2005) tasarımın öğrenci sisteme girmeden önce hazırlandığını, toplumun sorunlarını ele aldığını ve öğrenci merkezli bir yapıdan çok konu merkezli bir yapı sergilediğini belirtmiştir. Çekirdek tasarımının avantajlarının ise içeriği birleştirilmesi, konu yapısını öğrencilerle ilgili olacak şekilde sunması ve bilginin aktif olarak işlenmesini teşvik etmesi olduğu ifade edilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

### **2.3.3.3. Sosyal Sorunlar ve Yeniden Yapılandırıcılık Tasarımı**

Yeniden kurmacı tasarımı savunan eğitimcilere göre programlar toplumun sosyal, politik ve ekonomik gelişimine katkı sağlarken toplumsal olay ve eylemlerinde programlarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Ornstein ve

Hunkins, 1993). Yaklaşımında zamanın toplumu sürekli olarak değiştirmeye zorladığı vurgulanırken bu değişiminde en iyi şekilde okul ile gerçekleşebileceği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir (Demirel, 2005).

#### **2.4. Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Tanımlanması**

Bir öğretim programını geliştirenlerin hem önerdikleri konu yapısının bütünlüğüne hem de onun öğrencilerin yaşamlarını nasıl etkilediğine önem vermeleri gerekir. Bundan dolayı bağlılık kavramı yalnızca programa uygun değil, aynı zamanda programın tasarlanan şekilde olması için belirlenen amaçlara ve kişilerin beklentilerine uygun olmalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Programların tasarlanması kadar, öğretim süreci içerisinde ne şekilde uygulandığı da önem arz etmektedir. Marsh ve Willis (2007) planlanan programla uygulamaya konan program arasındaki farka vurgu yaparak programın uygulanma aşamasında farklı özellikler gösterebileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında öğretim programına bağlılığın belirlenmesiyle, yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma nedenlerinin açıklanabileceği, programda neyin değiştiğinin ve bu değişikliklerin sonuçlarının belirlenebileceği belirtilmektedir (Bümen vd., 2014). İşte bu durumlar öğretim programına bağlılık kavramının çeşitli araştırmalara konu olmasında etkili olmuş ve kavramın tanımlanması gerekliliğinin ortaya çıkmasında rol oynamıştır.

Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili olarak literatürde farklı terimlerin kullanıldığı gözlenmektedir (Bümen vd., 2014; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili olarak yurt dışı literatürde uygulamanın bağlılığı/ fidelity of implementation (Century, Rudnick ve Freeman, 2010; Dusenbury vd., 2003; Fullan ve Pomfret, 1997; Keith, Hopp, Subramanian, Wiitala ve Lowery, 2010; O'Donnell, 2008), program bütünlüğü/ program integrity (Dane ve Schneider, 1998), öğretim programına bağlılık/ curriculum fidelity (Ennis, 2013; Vartuli ve Rohs, 2009), uygulama bağlılığı/ implementation fidelity (Cantrell vd., 2013; Carroll vd., 2007; Gerstner ve Finney, 2013; Hasson, 2010; Mihalic, 2004), programa bağlılık/ program fidelity (Monroe-De Vita, Morse ve Bond, 2012; Teague, Bond ve Drake, 1998), işlem bütünlüğü/ treatment integrity (Sanetti ve Kratochwill, 2008; Wilkinson, 2007) gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'deki literatürde öğretim programına bağlılık kavramının örtük bir şekilde ele alındığı (Bümen vd., 2014) ve kavramın doğrudan kullanılmayarak kavramla ilgili olarak farklı adlandırmaların yapıldığı görülmektedir (Bümen vd.,



2014; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Bümen vd. (2014) öğretim programına bağlılık kavramı kullanılsa da programların nasıl ve ne derecede uygulandığına dair birçok çalışma yapıldığına vurgu yapmaktadırlar. Bu çalışmalarda kullanılan ifadeler ise şu şekildedir; öğretim programlarının uygulanması (Büyükbaş, 1995; Güneş ve Baki, 2011; Yaşar ve Sözbilir, 2012), öğretim programlarının uygulanmasının değerlendirilmesi (Caner ve Tertemiz, 2010), programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Butakın ve Özgen, 2007; Zengin, 2010), öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar (Adıgüzel, 2009; Bümen, 2005; Çiftçi ve Tatar, 2015) vb. kavramların kullanıldığı görülmektedir. Ancak öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan ele alan çalışmaların sayısında son yıllarda sayıca bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışta öğretim programlarının uygulanması sürecine daha fazla odaklanılmasının etkili olduğu söylenebilir. Dhillon vd. (2015) kavramla ilgili olarak hem yurt dışı hem de yurt içi literatürde bu farklılaşmanın oluşmasının kavramın nasıl anlamlandırılacağı ve ölçüleceğiyle ilgili farklılıkların var olmasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu durumda “kavramın tanımlanması ve kavramla ilişkili boyutların ve bu boyutların ölçülmesinin ele alınmasında farklı terminolojilerle örneklendirilmesine sebep olmuştur” (Dhillon vd., 2015: 9).

O'Donnell (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak sağlık alanından yedi, eğitim alanından altı tanıma yer vermiş ve kavramın tanımlanmasının bunlarla sınırlı olmadığını belirtmiştir. Dusenbury vd. (2003) kavramı tanımlayabilecek tek bir terimin mevcut olmamasına rağmen kavramla ilgili her tanımın değerli olduğunu vurgulamış ve belirli bağlılık durumlarının açıklığa kavuşturulmasının araştırma projeleri için önem arz ettiğinin üzerinde durmuşlardır. Century vd. (2010) kavramın nasıl betimlendiği veya tanımlandığı hakkında alanda herhangi bir uzlaşma olmasa da, kavramın ne olduğuyla ilgili genel bir fikir birliğinin olduğuna değinmektedirler. Bu doğrultuda öğretim programına bağlılık kavramı ile ilgili olarak ortaya çıkan tanımlar şunlardır; “programların program geliştirenler tarafından planlandığı şekilde öğretmenler ve diğer program sağlayıcılar tarafından ne ölçüde uygulandığı” (Dusenbury vd., 2003: 240), “program tasarımıyla karşılaştırıldığında programın nasıl daha iyi bir şekilde uygulanacağını saptanması” (Mihalic, 2004: 83), “bir müdahalenin gerçekleştirilmesinde esas olarak geliştirilen protokol veya program modeline ne ölçüde bağlı kalındığı” (Mowbray, Holter, Teague ve Bybee, 2003: 315), “programların planlandığı şekle göre hangi düzeyde uygulandığı” (Dane ve Scheider, 1998: 23), “tasarlanan programın öğretmenler/paydaşlar tarafından aslına

sadık kalınarak uygulanması” (Bümen vd., 2014: 205), “bir program modelinin planlandığı şekilde ne derecede tesis edildiği” (Dhillon vd., 2015: 9), “programın hazırlandığı hali ile uygulandığı hali arasındaki uyum süreci” (Yaşaroğlu ve Manav, 2015: 249). Tanımlar genel olarak incelendiğinde tasarlanan veya planlanan öğretim programlarının uygulama esnasında nasıl hayata geçirildiği üzerinde durulmaktadır. O’Donnell (2008) kavramla ilgili çalışmanın türüne (ör.eylem araştırması, program değerlendirme vb.) ve çalışma alanına (halk sağlığı, fen bilgisi eğitimi vb.) bağlı olarak farklı şekillerde tanımlamalar yapılsa da kavramla ilgili benzer tanımlamaların yapıldığını ve bu tanımların program modeline uymaya odaklandığını belirtmektedir. Bu durumda kavramın sağlık ve eğitim alanlarındaki çalışmalarla sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

## **2.5. Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Önemi**

Son kırk yılda kavrama olan ilginin önemli ölçüde arttığı gözlenmektedir (Dhillon vd., 2015). “Özellikle 1960 ve 1970’lerde ABD’de yürütülen birçok ulusal öğretim programı projesinde kavramla ilgili bakış açısı geliştirilmeye” başlanmıştır (Marsh ve Willis, 2007: 223). Bir programın uygulanma sürecine odaklanılmasının sebebi, uygulamayı doğrudan kavramsallaştırmadan ve değerlendirmeden süreçte yaşanan değişimlerin neler olduğunun farkına varılamamasıdır (Fullan ve Pomfret, 1977). Çünkü öğretim programına bağlılık kavramının ele alınması planlanan programla uygulanan program arasındaki uyumu ölçmede bize yol göstermektedir (Gerstner ve Finney, 2013). Planlanan programla uygulanan programın benzer olduğu düşünülse de planlanan ve uygulanan programlar birbirinden farklılık göstermektedir (Marsh ve Willis, 2007; Gerstner ve Finney, 2013). Bu durum uygulama sürecinde neler gerçekleştiğine odaklanmamızı sağlarken, öğretim programına bağlılığın öneminin de ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Sonuç olarak uygulama araştırmalarında, uygulamanın etkililiğini belirleyen önemli bir faktör olarak öğretim programına bağlılığın ele alınması gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Keith vd., 2010).

Öğretim programlarının uygulanması sürecine odaklanılmasında çeşitli sebeplerin olduğu belirtilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977; Dusenbury vd., 2003). İlk olarak programa bağlılığın incelenmesi ile programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan hatalar, eksiklikler ve başarısızlıkların belirlenmesinin sağlanacağı vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). Programa bağlılığın değerlendirilmesi yoluyla,

programın uygulanması ve uygulama sonuçları arasındaki bağlantı sistematik olarak değerlendirilebilir ve bu durumda programın başarılı ya da başarısız olma sebeplerini gerçekçi bir şekilde anlamamızda etkili olur (Sanchez vd., 2007). Programa bağlılık olmaksızın uygulama sürecinde uygulamayla ilgili sonuçları etkileyen faktörleri ortaya koymamız olası değildir (Hill vd., 2015). Programa bağlılığın ele alınmasıyla birlikte programa bağlılığı engelleyen faktörlerin neler olduğunun anlaşılması sağlanacaktır (Dhillon vd., 2015). Örneğin programların uygulanmasında öğretmen özellikleri ön planda olmakta ve öğretmen özellikleri, programların benimsenip benimsenmeyeceğinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Bümen vd., 2014). Bundan dolayı öğretim programına bağlılığın incelenmesi ile öğretmenlerin hangi noktalarda öğretim programlarına ilişkin olumlu veya olumsuz tutum geliştirip geliştirmediklerini ortaya koymamız mümkün olabilecektir.

Programa bağlılığın çalışılmasındaki bir başka sebepte yeniliğin planlandığı şekilde ne düzeyde (çok fazla ya da çok az) uygulandığının belirlenmesinde bize yol göstermesi ve yardımcı olmasıdır (Fullan ve Pomfret, 1977). Yeniliğin (yeni programın) sadece planlanması, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi ve karara varılması önceleri yeterli görülmüştür (Bümen vd., 2014). Bu durum yeniliklerin bir yandan girdiği ve her nasılsa elde edilen sonuçların diğer taraftan çıktığı bir “kara kutu” olarak algılanmasına sebep olmuştur (Bümen vd., 2014; Fullan ve Pomfret, 1977). Hasson (2010) program uygulama sürecinin ve bu sürece bağlılığın değerlendirilmesi ile uygulama sürecindeki “kara kutu” anlayışı hakkında bir fikir elde edilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca “programın uygulama aşamasına odaklanmasıyla bu kara kutunun açıklığa kavuşturulması” sağlanabilir (Bümen vd., 2014: 206).

Öğretim programlarının uygulanma sürecinin araştırılmasının önemli olmasında diğer bir neden de birçok eğitim reformunun oluşturulma aşamasında başarısız olmasının sebeplerini anlama zorunluluğunun var olması (Fullan ve Pomfret, 1977) ve eğitim alanında gerçekleşen yeniliklerin neden kök salmadığının ortaya konulmasının gerekli olmasıdır (Bümen vd., 2014). Ayrıca Fullan ve Pomfret (1977) planlanan değişimlerin gerçekleşme derecesinin, değişimin nasıl gerçekleştiğinin ve eğer başarısızlık söz konusuysa bunun nedenlerinin kavranmasında programa bağlılık kavramının araştırılmasının önemli rol oynadığına vurgu yapmaktadırlar. Dusenbury vd. (2003) de programın uygulanmasında bağlılığın çalışılması ile yeniliklerin neden başarılı ya da başarısız olduğunun

açıklığa kavuşturulmasında yardımcı olacağına değinmektedirler. Bunun yanı sıra okullar yeni girişimleri sadece ismen benimsediklerinde, temel program tasarımından elde edilen sonuçların bağlılık olmaksızın yetersiz kalması söz konusudur (Kovaleski vd., 1999). Bümen vd. (2014: 206) yeniliklerdeki başarısızlığın birçok kaynağı olabileceğine vurgu yaparak, bu kaynakların “program kapsamına alınan öğretimsel materyallerin kullanımında uygulayıcıların ikna olmaması, kurumun yeniliğe bakış açısı, kurum içi rollerde (öğrenci-öğretmen) yapılması gereken değişimler” gibi durumların programa bağlılığı yakından ilgilendirdiğini belirtmişlerdir.

Programa bağlılığın ele alınmadığı durumlarda öğrenme ürünlerinin yorumlanması zorlaşmakta (Bümen vd., 2014; Hill vd., 2015) ve bu süreçteki olası etkenlerle bağlantı kurulması zor olabilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977). Program uygulamasına bağlılık, uygulama ve bu uygulamanın beklenen sonuçları arasında potansiyel bir arabulucu olarak rol oynar. Böylece programa bağlılık, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek bir faktör olarak görülür (Carroll vd., 2007; Davis, 2014). Ayrıca programın uygulanmasından beklenen sonuçların elde edilmesinde yaşanan başarısızlık uygulamanın kendisindeki eksikliklerden ziyade programın uygulanmasına bağlılıkta yaşanan yetersizlikten kaynaklanıyor olabilir (Keith vd., 2010). Ayrıca Cantrell vd. (2013) bir uygulama sonucunda elde edilen sonuçlarda bir ilerleme görülmezse bu durumda ya uygulama tasarlandığı şekle bağlı olarak uygulanmamış ya da uygulamanın tasarlandığı şekliyle etkili olmadığının düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar bir uygulamanın başarıya ulaşmasında kavramın nasıl etkili olabileceğini göstermiştir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2004). Öğretim programına bağlılığın ortaya konulması ile programa dair çıktıların tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü kazanılmasında ve program geliştiricilerin uygulama alanlarındaki aksaklıkları belirlemelerinde önem arz ettiği söylenebilir (Dhillon vd., 2015). Bümen vd. (2014: 206) de “öğretim programına bağlılığın incelenmesi ile sadece program ve çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla kalmamakta, aynı zamanda süreçle ilgili bilgi verilmesi sayesinde, programın etkililiği hakkında yanlış sonuçlara ulaşma olasılığını da azaltmaktadır” şeklinde bağlılığın önemini vurgulamışlardır. Vartuli ve Rohs (2009) kavramla ilgili olarak bağlılığın temin edilmeksizin aynı tutarlılık ve kesinlikte her sınıfta öğretim programına bağlı kalındığını ve öğretim programının yerine getirildiğini sadece varsayabileceğimize

vurgu yapmaktadırlar. Bundan dolayı da bağıllıkla ilgili verilerin elde edilmesi ile bugünün sınıflarında eğitim uygulamalarının etkililiği için talepler ortaya konulurken programa bağıllığın artan bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Vartuli ve Rohs, 2009).

## 2.6. Öğretim Programına Bağıllığın Ölçülmesi

Programa bağıllık ölçümlerinin başlıca ruh sağlığı ve önleyici program (içki, sigara kullanımının engellenmesi gibi) alanlarında kullanıldığı görülmektedir (Bond, Evans, Salyers, William ve Kim, 2000). Kavramın ölçülmesi, uygulama süreci sonunda, programın tasarlandığı şekliyle etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Carroll vd., 2007). Bağıllığın ölçülmesinde test edilen program modelinin açıkça belirtilmesine, modelin kritik bileşenlerinin tanımlanmasına, bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ortaya konulması ve uygulama sonucunun orta ölçekli ve uzun dönem sonuçlarıyla olan ilişkiyi içermesine ihtiyaç vardır (Bond vd., 2000; Mowbray vd., 2003). Kavramın değerlendirilmesi için açık ve sistematik bir çalışma alanının iyi bir şekilde ele alınması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Nelson, Cordray, Hulleman, Darrow ve Sommer, 2012). Bunun yanı sıra, programa bağıllıkla ilgili “sistematik olmayan değerlendirmeler kavramla ilgili bilgilerin kalitesini ve kullanılabilirliğini” azaltabilir (Nelson vd., 2012: 375). Kavramın ölçülmesiyle ilgili olarak literatürde belirtilen yaklaşımların gerekli şekilde yerine getirilmesi ile öğretim programına bağıllık kavramının ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarının, programların uygulanma sürecine yönelik içgörü kazanılmasına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim programına bağıllığın ölçülmesinde gerekli olacak boyutların ne olması gerektiği konusunda tam bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998). Ancak programa bağıllıkla ilgili boyutlar belirlenmeksizin bağıllığın değerlendirilmesi olası değildir (Gerstner ve Finney, 2013). Uygulamanın ölçülmesiyle ilgili kritik öğelerin tanımlanması program bağıllığı modellerinde yaygın olarak görülmektedir ve literatürde de bu öğelerin belirlenmesi yönünde bir eğilim vardır (Dhillon vd., 2015). Literatürde öğretim programına bağıllığın ölçülmesiyle ilgili beş boyutun ön plana çıktığı gözlenmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Ruiz-Primo, 2005; Songer ve Gotwals, 2005; O'Donnell, 2008). Bu boyutlar uyma (adherence), süre (exposure), uygulamanın kalitesi (quality of

delivery), katılımcıların tepkileri (participant responsiveness) ve program farklılıkları (program differentiation) olarak görülmektedir.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesiyle ilgili boyutlar genellikle benzer şekillerde tanımlanmaktadır (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Gerstner ve Finney, 2013; Bümen vd., 2014). Uyma (adherence) boyutu, Dane ve Schneider (1998: 45) tarafından “belirli program bileşenlerinin program kılavuzlarında belirtildiğine göre ne ölçüde yerine getirildiği” şeklinde, Dusenbury vd. (2003: 241) kavramı “belirli aktivitelerin ve metotların uygulanmasının, yazılı olan programın ortaya koyduğu yol ile ne oranda tutarlı olduğu” şeklinde ele almışlardır. Süre (exposure) boyutunu, Dane ve Schneider (1998: 45) “a) uygulanan programın oturum sayısı, b) her oturumun uzunluğu veya c) program tekniklerinin uygulanma sıklığı” olarak; Bümen vd. (2014: 208) “Program uygulamalarının sıklığı, sayısı veya süresi” olarak tanımlamışlardır. Uygulamanın kalitesi (quality of delivery) boyutunu; Dane ve Schneider (1998: 45) “tanımlanan içeriğin uygulanmasıyla doğrudan ilgili olmayan programın niteliksel yönlerinin bir ölçüsü (ör. program uygulayıcısının istekli olması vb.)”, Bümen vd. (2014: 208) “kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzı” olarak ortaya koymuşlardır. Katılımcıların tepkileri (participant responsiveness) boyutu; Dusenbury vd. (2003: 241) tarafından “katılımcıların programın aktivitelerine ve içeriğine katılma ve alakadar olma düzeylerinin derecelenmesi” olarak; Bümen vd. (2014: 208) “programa dahil olan ve etkinliklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzı” şeklinde belirtmişlerdir. Program farklılıkları (program differentiation) boyutuyla ilgili olarak; Bümen vd. (2014: 208) “yeni öğretim programını emsal ya da eski programlardan ayırt eden, kendine özgü kritik özellikler” olarak; Gerstner ve Finney (2013: 19) “öğrencilerin hedeflere ulaşmasını teorik olarak olanaklı kılacak programın belirli özelliklerinin detaylandırılması” olarak ifade etmişlerdir.

Dane ve Schneider (1998) öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde her boyutun dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğretim programına bağlılıkla ilgili kapsamlı bir bakış açısının sağlanması için bağlılığın ölçülmesinde bu beş boyutunda araştırmacılar tarafından ele alınması gerekliliğini belirtmişlerdir. Ancak program uygulamalarının incelendiği birçok çalışmada uyma ve süre boyutlarının ölçümlerinin kullanıldığı ve çok az çalışmanın diğer boyutları dikkate aldığı görülmektedir (Mihalic, 2004). Örneğin Mowbray vd. (2003) de bu boyutların tek bir yöntem ya da ölçme aracıyla ölçülemeyeceğini belirterek bu boyutları iki grupta incelemişlerdir. Yapı bağlılığının uyma ve süre boyutlarını içerdiği, süreç

bağlılığının da uygulama kalitesi ve program farklılıklarını kapsadığını, katılımcı tepkilerinin ise her iki gruba da dahil olduğunu ortaya koymuşlardır. Bütün boyutların öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde kullanılıp kullanılmayacağı konusunda belli bir netlik olmasa da uygulamanın açıklığa kavuşturulmasında çok yönlü metotların ve kaynakların kullanılarak program bağlılığının tüm yönleriyle ele alınması en uygun yol olarak görülmektedir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006).

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde gözlemler, öğretmen anketleri, kişisel raporlar ve derslerin video kayıtları gibi veri toplama yollarının kullanıldığı görülmektedir (Johnson vd., 2006). Mowbray vd. (2003: 327) bağlılığın ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan yöntemleri; “1) uzmanlar tarafından oluşturulan proje dokümanları, alan gözlemleri, görüşmeler ve video kasetlere dayanan değerlendirmeler; 2) hizmet verilen bireyler tarafından tamamlanan anketler” olarak belirtmişlerdir. Dusenbury vd. (2003) de programa bağlılığın boyutlarıyla ilgili değerlendirmelerde daha çok uygulayıcıların kişisel raporlarıyla araştırmacıların gözlemlerinin ön plana çıktığı üzerinde durmaktadırlar. Kavramın ölçülmesinde mevcut yöntemlerin kullanılmasının yanı sıra yeni veri toplama araçları da geliştirilerek geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edilmesi sağlanabilir.

## **2.7. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak kritik öğelerin tanımlanması kavramla ilişkili modellerin oluşturulmasında yaygınlık göstermekte ve literatürde de yaygın olarak ele alınmaktadır (Dhillon vd., 2015). Carroll vd. (2007) bir uygulamada veya uygulamanın temel bileşenlerinde yüksek düzeyde bağlılık elde edilmesinin zor olduğunu belirtirken bu süreçte çeşitli faktörlerin uygulamaya olan bağlılığı etkileyebileceğini vurgulamaktadırlar. Dusenbury vd. (2003) programa bağlılığı etkileyen faktörlerle ilgili kapsamlı bir bakış açısı olmasa da araştırmacılarca muhtemel etkenlerin ortaya konulmaya çalışıldığını belirtmektedirler.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili Carroll vd. (2007) programa bağlılık kavramıyla ilgili olarak kavramsal bir çerçeve ortaya koyarlarken bağlılığı etkileyen etkenleri arabulucular (moderators) olarak adlandırmışlardır. Hasson (2010) da sağlık ve bakım alanındaki uygulamalarda bağlılığı sistematik olarak değerlendirirken aynı etkenleri ele almıştır. Bu etkenler (arabulucular) şu şekilde ifade edilmiştir (Carroll vd., 2007; Hasson, 2010):

- 1) *Müdahalenin/uygulamanın karmaşıklığı*: Bir uygulamanın tanımlanması basit veya karmaşık, detaylı veya belirsiz olabilir. Detaylı veya belirli olarak tanımlanan uygulamaların, belirsiz olan uygulamalara göre daha fazla bağlılıkla uygulanma olasılığı olduğu tespit edilmiştir.
- 2) *Kolaylaştırıcı stratejiler*: Bu tür stratejiler hazırlık kılavuzları, yönergeler, eğitim, gözlem ve uygulamanın gerçekleşmesi sürecindeki geribildirimleri içermektedir. Bu stratejilerin tam anlamıyla uygulama sürecini iyi veya kötü etkileyip etkilemediği ortaya konulmasa da uygulamanın bağlılığı sürecinde dikkate alınması gereklidir.
- 3) *Uygulamanın kalitesi*: Uygulamanın kalitesi bir uygulamanın tasarlandığı şekliyle başarılı olması için uygun bir yolun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğiyle ilgili olarak görülmektedir. Eğer bir uygulamanın içeriği kötü bir şekilde sunulursa, o zaman bu durum tüm uygulamanın ne derecede gerçekleştirilebileceğini etkileyebilir.
- 4) *Katılımcı tepkileri*: Bir uygulamaya katılan kişiler uygulamayı kendileriyle ilişkili görmezlerse uygulamaya katılma isteği göstermezler. Bu durumda uygulamanın başarısızlığa uğramasına ve uygulamaya bağlılığında düşük bir seviyede kalmasına sebep olabilir.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak Dusenbury vd. (2003) araştırma literatüründe programa bağlılığı etkileyen etkenlerle ilgili çalışmaların olduğunu belirtirken kavramı etkileyen dört etken üzerinde durmuşlardır:

- 1) *Öğretmen eğitimi*: Program ne kadar iyi olursa olsun onu uygulayacak ve hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Programın felsefesine, programdaki yöntem ve tekniklere yabancı olan bir öğretmenin programı başarıyla uygulamasının mümkün olmadığı belirtilmektedir (Coşkun, 2005). Bundan dolayı öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitim çalışmalarında programın uygulanmasıyla ilgili yeterli ve kapsamlı bir eğitim almalarının gerekli olduğu söylenebilir.
- 2) *Program özellikleri*: Programın karmaşık ya da sade olması, programın inanılarak uygulanıp uygulanmadığı, programı destekleyen kurum ve kuruluşların kimler olduğu ve programın yönetiminin kolay olup olmadığı şeklinde ele alınabileceği üzerinde durulmaktadır (Bümen vd., 2014). Örneğin basit olarak tanımlanmış uygulamaların karmaşık olanlara göre



yüksek bağlılık sağlanmasının kolay olduğu yönünde kanıtların olduğu belirtilmektedir (Dusenbury vd., 2003).

- 3) *Öğretmen özellikleri*: Farklı öğretmen özellikleri, programların benimsenip benimsenmeyeceğinin önemli belirleyicisidir. Örneğin öğretmenin yenilik öngören bir öğretim programına ilişkin tutumunun ya da yeniliklere açık olmasının, öğretim programına bağlılığı etkilediği vurgusu yapılmaktadır (Bümen vd., 2014). Gömleksiz (2005) de öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeylerinin programların uygulamadaki etkililiğini belirlediğini bu nedenle de programları uygulayan öğretmenlerin öncelikle yeni programları tanımaları ve benimsemelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir.
- 4) *Kurumsal özellikler*: Öğretmenlerin “özyeterlilikleri, iletişim becerileri, okul kültürü, yöneticiler tarafından sağlanan imkanlar ve destek, etkili liderlik, personelin moral düzeyi, kurumun problem çözmede ne derecede etkin olduğu, yeni programı uygulamadaki hazırbulunuşluğu” öğretim programına bağlılığı kurumsal düzeyde etkileyen özelliklerden bazıları olarak görülmektedir (Bümen vd., 2014: 210). Örneğin; Zengin (2010) programın uygulanma sürecinde okul yönetimlerinin genel olarak öğretmenlere imkanlar ölçüsünde destek olduğunu tespit etmiş ve bu desteğin programın başarısı açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin literatürde öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler olduğunu belirten Bümen vd. (2014) bu etkenlerin Türkiye’de de geçerli olduğu sonucuna ulaştığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Türkiye’de bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkezîyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özelliklerinin de öğretim programına bağlılığı etkilediği üzerinde durulmuştur (Bümen vd., 2014). İlk dört etken daha önce ele alındığından diğer dört etkenle ilgili olarak şunları belirtebiliriz:

- a) *Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler*: Türkiye’de okulun içinde bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin programa bağlılığı özel bir biçimde ve derinden etkilediği belirtilmektedir (Bümen vd., 2014). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olunması öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaparken bu durum ülkenin kalkınma politikası ve gençlerin geleceği açısından olumsuz bir durumun ortaya

çıkmasına sebep olduğu söylenebilir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2013). Ayrıca Balkar (2008) öğrenciler arası sosyo-ekonomik farklılıklarla ilgili olarak öğretmenlerle yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik farklılıkların öğrenciler arasında gruplaşmalara sebep olmasının öğretim sürecinde grup çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini bununla birlikte öğrenciler arası disiplin sorunlarına da sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bümen vd. (2014) ekonomik faktörün haricinde bölgesel olarak okullar arasında hem imkanlar hem de altyapı açısından farklılıkların olması (ör. okulun fiziki olanaklarının ve öğretim araç-gereçlerinin yetersizliği vb.) ayrıca farklı bölgelerin farklı sorunları içermesi (ör. terör olayları, anadil farklılığından kaynaklanan sorunlar vb.) gibi durumların öğretim programlarının bağlılıkla uygulanmasına engel teşkil ettiğini belirtmektedirler.

- b) *Merkeziyetçi eğitim sistemi*: Bümen vd. (2014) merkeziyetçi anlayışla hazırlanan programların programa bağlılığı olumlu etkilemesine rağmen; bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ve okul şartlarındaki farklılıklar nedeniyle aynı zamanda programa bağlılığa olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı okul temelli programların uygulanması ve öğretim programına bağlılık kavramıyla olan ilişkisinin araştırılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.
- c) *Geleceği belirleyici sınavlar*: Bu etken özellikle sınavların içeriğinin dikkate alınarak öğretim programlarında değişikliklerin yapılması açısından programa bağlılığı etkilemektedir. Güneş ve Baki (2011) dördüncü sınıf matematik programının uygulanmasıyla ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin merkezi sınavlarda öğrencilerin başarısız olacağını düşündükleri için öğrenci merkezli ortam unsurlarından (ör. proje yöntemi, grup çalışması vb.) yararlanmadıklarını tespit etmişlerdir. Bümen vd. (2014) sınavlar dolayısıyla bazı derslerin önemsenmediğini (ör. müzik, beden eğitimi gibi) ve sınavlarda ön plana çıkan ders ve konuların daha detaylı ele alındığını ve programda ön görülen öğrenci merkezli etkinliklerinde uygulanmadığını belirtmektedirler. Bu durumlarında öğretim programına bağlılığı ciddi bir şekilde etkilediği söylenebilir.
- d) *Öğrenci özellikleri*: Türkiye’de öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme özellikleri program uygulanmasını etkilediği için öğretim

programını etkileyen bir etken olarak incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). Yaşar ve Sözbilir (2012) kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınav sistemine odaklandıklarını, ezbere öğrenmeyi benimsediklerini ve sınıfta pasif konumda olmayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Bu durumlarda öğretmenlerin program uygulamalarını ve programa bağlılıklarını etkilemektedir. Öztürk (2012) özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda programda yer alan konularda değişimlere gidildiğini veya bazı konuların işlenemediğini vurgulamaktadır. Bümen vd. (2014) bu sorunların çözülmesinde program uygulanırken, öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme düzeyi farklılıklarını en aza indirgeyecek alternatif öğretim etkinliklerine yönelik yönergeler ve hangi koşullar altında programın değiştirilebileceğine yönelik açıklamaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

## **2.8. Eğitim Program Tasarımı ve Öğretim Programına Bağlılık Kavramlarının İlişkisi**

Bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanması gereklidir. Bu durum “bir mimarın bir yapıyı tasarlaması ve plan çizmesi sürecine benzer. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce bu program tasarımını ortaya koymalıdır” (Demirel, 2005: 47). Bu açıdan program tasarımları öğrenme-öğretme sürecinin ve planla ilgili kararların biçimlendirilmesinde ve eğitim uygulamalarının çeşitli aşamalarının somut ve işlevsel olmasına katkıda bulunacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretim programına bağlılık kavramı “tasarlanan programın öğretmenler/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” (Bümen vd., 2014: 205) olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan ortaya konulan program tasarımı uygulama süreciyle işlevsel bir yapı kazanmaktadır. Marsh ve Willis (2007) planlanan programla uygulamaya konan program arasında fark olduğunu belirtmektedirler. Bu süreçte eğitim program tasarımı bir ürün olarak ele alınabilirken bu tasarımın uygulama sürecinde ne kadar uygulanıp uygulanmadığı ise öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgilidir. Bu açıdan iki kavramın birbiriyle olan ilişkisi önem arz etmektedir.

Programlar “hangi eğitim felsefesine ve program tasarım yaklaşımına dayanarak hazırlanırsa hazırlansın, onu uygulayacak olan öğretmenlerin sahip oldukları anlayışla bir bütünlük arz etmiyorsa, hazırlanan bu programların

uygulanması zor olmakta ya da uygulanamamaktadır” (Baş, 2013: 970). Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerde de öğretmen özelliklerinin ve öğretmen eğitiminin programların uygulanmasında önem teşkil ettiği vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). Eğitim program tasarımının öğretmenlerce iyi bir şekilde tanınması ve öğretmenlerin tasarımın başarılı olacağına yönelik inanç geliştirmeleri beraberinde programa bağlılığın yüksek düzeyde olmasına katkı sağlar. Örneğin öğrenen merkezli bir tasarım yaklaşımıyla hazırlanan program öğretmen tarafından konu merkezli bir tasarım yaklaşımı çerçevesinde ele alınırsa bu durum sınıf içi öğretim süreçlerine yansiyacak (Baş, 2013) ve bu durumununda programa bağlılığın düşük bir seviyede kalmasına sebep olacağı söylenebilir.

Özellikle araştırmacıların “kara kutu” olarak isimlendirdikleri tasarlanan bir programın uygulama sürecindeki belirsizliğin (Fullan ve Pomfret, 1997; Hasson, 2010) açıklığa kavuşturulmasında programa bağlılık kavramı önemini arttırmaktadır. Eğitim program tasarımlarının oluşturulmasının ötesinde uygulama sürecinde tasarımın ne şekilde ele alınacağı da aynı öneme sahiptir ve bağlılığın sağlanmasıyla tasarımın başarı ile sonuçlanması arasında paralellik olduğu varsayılabilir. Öğretim programına bağlılığın ortaya konulması ile “programa dair çıktılarının tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü sağlanmasında, program geliştiricilerin uygulama alanlarındaki aksaklıkları belirlemelerinde ve programa dair iyileştirilmelerin desteklenmesinde” yardımcı olacaktır (Dhillon vd., 2015: 8). Bu açıdan eğitim program tasarımı kavramı ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin bilimsel olarak ortaya konulması ile masa başında planlanan programların teoriden çıkarak yaşama geçirilmesi sürecinin açıklığa kavuşturulması sağlanacak ve ayrıca süreçte yaşanan sorunlar belirlenerek gerekli önlemlerin alınması ile öğretim programları etkili bir şekilde uygulanabilecektir. Böylece öğrencilerden teoride beklediğimiz kazanımların gerçek yaşam koşullarında işlevsel hale gelerek öğretim programlarının etkisinin artacağı söylenebilir.

## **2.9. İlgili Araştırmalar**

Çalışmanın bu kısmında araştırma problemi ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda sırasıyla öğretim programına bağlılık ve eğitim program tasarımı ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalar önce yurt içi, ardından yurt dışında yapılan araştırmalar başlığı altında sunulmuştur. Literatür

incelemesi sonucu eğitim program tasarımı tercihi ile öğretim programına bağlılığın ilişkisini inceleyen ne yurt içi ne de yurt dışı bir araştırma olmadığı sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı, bu araştırmanın literatüre olumlu bir şekilde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **2.9.1. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı olarak yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

#### **2.9.1.1. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Öğretim programına bağlılık kavramı ile ilgili olarak yurt içinde yapılmış olan çalışmaların kavramı doğrudan ele almanın ötesinde daha çok dolaylı bir şekilde programların uygulanmasıyla ilgili olarak yapılan çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Bümen vd., 2014; Turan-Özpolat ve Bay, 2015). Yurt içinde kavramı doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen son yıllarda programlarda yaşanan değişim çalışmalarının da etkisiyle programların uygulanma sürecine odaklanıldığından kavrama yönelik çalışmaların sayısında artış olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada öncelikli olarak kavramı doğrudan ele alan çalışmalara daha sonrasında ise dolaylı olarak kavramı ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Baş ve Şentürk (2017), *Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğretim Programına Bağlılık: İlişkisel Bir Araştırma* başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” Niğde ilinde devlete bağlı liselerde görev yapan 215 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışıyla ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının aksine öğretim programına bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bay vd. (2017), *Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörlerin Analizi* isimli çalışmalarında Gaziantep ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin programa bağlılığı etkileyen faktörler hakkındaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 2015-2016 öğretim yılında farklı branşlardaki 104 öğretmenin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada “benzer deneyimler yaşayan kişilerin ortak bazı görüş ve algılarının mevcut olduğu” prensibine dayanan olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programa bağlılığı etkilediği araştırmacılar tarafından belirtilen okul, öğretmen, eğitim sistemi ve program faktörlerinin yanı sıra okul-çevre, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama faktörlerinin de bağlılığı etkilediği belirlenmiştir.

Dikbayır ve Bümen (2016), *Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Bağlılığın İncelenmesi* isimli çalışmalarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programını öğretim programına bağlılığın uyma ve katılımcı tepkileri bileşenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada farklı okul türlerinde (Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve sağlık meslek lisesi) dokuzuncu sınıfta ders veren üç öğretmenden görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin programda yer almayan kazanımlara yönelik sorular sorduğu, programdaki konularda öğrencilerin seviyelerine göre değişiklik yaptıkları, günlük hayat ile matematik arasında ilişki kurmada zorlandıkları, performans-proje ödevi ve akran/ öz değerlendirme gibi ölçme araçlarını ya hiç kullanmadıkları ya da öğrencilerin soru çözmesi şeklindeki ödevleri performans ödevi olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programa bağlılıklarında öğrenci, program, öğretmen ve kuruma dair özellikler ile merkeziyetçi eğitim sisteminin belirleyici olabileceği belirtilmiştir.

Turan-Özpolat ve Bay (2015), *Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlere Yönelik Literatür Taraması* isimli makale çalışmalarında programa bağlılık kavramını program uyumluluğu olarak ele almışlardır. Çalışmada program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik günümüze kadar gerçekleştirilen çalışmaları incelemeyi ve konu hakkında ilgili kurum ve kişilere bilgi sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmış ve program uyumluluğunun tanımı, ortaya çıkış tarihi, önemi, türleri, kavramı etkileyen faktörler ve konu ile ilgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalara değinilmiştir. Programa uyumluluğu etkileyen etkenlerin yapılan

inceleme ve araştırmalara göre ğretmen özellikleri, program özellikleri, ğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, değişimin özellikleri, bölgesel/kurumsal etkenler, dışsal etkenler, materyal ve kaynak, programın etkililiğine duyulan güven ve program geliştirme uzmanları olduğu belirtilmiştir.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), *ğretim Programına Bağlılık leği: Geçerlik ve Güvenilirlik alışması* isimli makalelerinde öğretmenlerin ğretim programına bağlılık derecelerini belirlemek için kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma doğrultusunda hazırlanan taslak formlarla ilgili uzman görüşleri alınarak taslak forma son şekli verilmiştir. Taslak form Bingl merkez ilçede çalışan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 167 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamadan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için sırası ile madde-toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi yapılarak ilgili maddelerin ölçekten çıkarıldığı belirtilmiştir. Sonuçta ğretim programına bağlılık düzeyini ortaya koyabilecek olan 16'sı olumlu, 4' olumsuz maddelerden oluşan 20 maddelik geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacılar geliştirilen ölçeğin, farklı ğretim programlarına olan bağlılığı ölçmekte kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Bümen vd. (2014), Türkiye'de ğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenleri doküman incelemesine dayanan bir çalışmayla ortaya koymuşlardır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili yurt dışı ve yurt içi kaynaklardan elde edilen bilgilerle kavram çok yönlü olarak ele alınmıştır. Çalışmada ğretim programına bağlılık kavramının ve programa bağlılığın önemi ele alınmış, kavramın tarihçesi, ölçülmesi ve kavramla ilgili Türkiye bağlamındaki araştırmalar ortaya konularak Türkiye'de ğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Alanyazında ğretim programına bağlılığı etkileyen etmenler ğretmen özellikleri, program özellikleri, ğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler olarak belirlenmiştir. Bu etmenlerin büyük ölçüde geçerli olduğu sonucuna ulaşılırken bu etmenlere ek olarak Türk eğitim sisteminde bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkezietçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve ğrenci özelliklerinin (akademik başarı ve öğrenme farklılıkları) de ğretim programına bağlılığı etkilediği belirtilmektedir. Kavramla ilgili araştırma yapılmadığı durumlarda yeniliklerin neden benimsenmediğinin ya da ne tür bağlılık engellerinin oluştuğunun net bir şekilde ortaya konulmasının zor olacağı vurgulanmıştır.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak doğrudan kavramı ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bümen vd. (2014) kavramın çalışmalarda

doğrudan kullanılmamasına rağmen programların nasıl ve ne derece uygulandığına dair birçok çalışmanın yapıldığını belirtmektedirler. Turan-Özpolat ve Bay (2015) kavramla ilgili olarak yurt içinde yapılmış olan pek fazla araştırma bulunmadığı üzerinde dururken bu durumun sebebinin konunun mevcudiyetinin Türkiye’de henüz yaygın bir şekilde bilinmemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Kavramı dolaylı olarak ele alan ve daha çok programın uygulanma sürecinde yaşananlara odaklanan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Kabaoğlu (2015), “İlköğretim Matematik Eğitiminde Eğitim Programları Uygulamasının Yordayıcıları: Öğretmenlerin Matematik Hakkındaki İnançları ve Öğretmen Özyeterlilikleri” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim matematik eğitiminde öğretmenlerin matematik inançları, öğretmen özyeterlilikleri ve öğretmen demografiklerinin (cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi, şu anki çalıştığı okuldaki öğretmenlik tecrübesi, hizmet içi eğitim programlarına katılımı) eğitim programı uygulamasını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla Ankara’nın üç merkez ilçesindeki devlet okullarında çalışan 322 ilköğretim matematik öğretmenine dört bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin matematik hakkındaki inançlarının (geleneksel ve oluşturma inançları) ve öğrenci katılımına yönelik öğretmen özyeterliliklerinin eğitim programı uygulamasını anlamlı derecede yordadığı belirlenirken öğretmen demografiklerinin eğitim programının uygulanmasında anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Serin (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Programını Uygulama Durumu ile Fen Eğitimine Yönelik İnançlarının Uyumluluğu” başlıklı makale çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersi Öğretim Programı uygulamaları ile fen eğitimine yönelik inançları arasındaki uyumluluğu incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri sınıf gözlemleri, öğretmen görüşmeleri (yarı-yapılandırılmış görüşme) ve Fen Eğitimine Yönelik İnanç Ölçeği ile toplanmıştır. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Programı uygulamaları ile fen eğitimine yönelik inançları arasında tam bir uyumluluk olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun başlıca nedenlerinin ders saatinin az olması, laboratuvar altyapısının ve deney araç-gereçlerinin yetersiz olması, ders kitabı veya yardımcı kaynakların öğretim programını tam anlamıyla yansıtmaması öğretmenlerin öğretim programının bilimsel süreç beceri (BSB), Fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) ve tutum-değer (TD) boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak gösterilmektedir.



Öztürk (2012), “Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği” başlıklı makale çalışmasında yıllık planların hazırlanmasından öğretimin gerçekleştirilmesine kadar giden süreçte, öğretmenlerin öğretim içerik, yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesine nasıl katıldıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi olmak üzere üç farklı teknik birlikte kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yıllık planları hazırlama ve uygulama süreçlerine etkin bir biçimde katılmalarını engelleyen faktörlerin planlama sisteminin öğretmenlere geniş bir hareket alanı bırakmaması, ders programlarının yapısı, denetleme anlayışı ve uygulamaları, öğretmenlerdeki mesleki yetersizlik ve eksiklikler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim planlarının oluşturulmasındaki etkisinin son derece sınırlı olduğu ve planların içeriğinin neredeyse tamamen tarih ders programı ve ders kitabından aktarıldığı ve ilgili öğrenci grubunun ihtiyaç ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmadığı ortaya konulmuştur.

Güneş ve Baki (2011), *Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasından Yansımalar* adındaki çalışmalarında dördüncü sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların, oluşturdukları öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla ders gözlemleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler programın uygulanması ile ilgili olarak ortaya çıkan sorunların “alt yapının yetersizliği”, “öğrencinin yeni yönteme hazır olmaması ve uyum sağlayamaması”, “sınıf mevcutlarının kalabalık olması”, “öğretmenin yönteme hazır olmaması ve yetersiz öğretmen bilgisi”, “ders saatlerinin kazanımları vermek için yeterli olmaması” ve “ velilerin yetersiz bilgisi ve yanlış yönlendirilmesi” olarak belirtmişlerdir. Bu sorunların öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları ortamın öğrenci merkezli özellikler taşımasını etkilediği ortaya konulmuştur.

Bulut ve Arslan (2010), *İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkilliliğinin Değerlendirilmesi* isimli çalışmalarında ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Diyarbakır merkeze bağlı 49 ilköğretim okulunda görev yapan 103 sosyal bilgiler öğretmenine Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 maddelik bir ölçek

uygulanarak veriler elde edilmiştir. Veriler cinsiyet, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmada programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme alt ölçeklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bulgulara göre programın tanıtımına yönelik olarak düzenlenen seminerlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığı ve öğretmenlerin programı kısmen benimsedikleri ortaya konulmuştur.

Dinç ve Doğan (2010), *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri* adındaki çalışmalarında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın amacının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve bu programa uygun olarak hazırlanmış ders kitapları ile eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin yeni program ve programın uygulanması hakkındaki bilgi, deneyim, görüş ve önerilerini ortaya koymak olduğu belirtilmiştir. Araştırmada nitel yöntem esas alınarak hazırlanan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yirmi iki sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen mülakatlardan veriler elde edilerek yeni programın öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Karacaoğlu ve Acar (2010), *Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar* isimli çalışmalarında 2005 yılında yenilenen programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların ya da eksikliklerin saptanması ve tanımlanmasını amaçlamışlardır. Çalışmada veriler "kartopu" tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Yenipazar ilçesinde görev yapan ve "Yeni Programlarda Öğretim Uygulamaları" seminerine katılan 82 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yenilenen programlara ilişkin sorun olarak belirtmiş oldukları görüşlerin etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme; araç-gereç kullanımı ve ortam, süre; öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. "Süre" alt boyutunun çalışmadaki öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan sorun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sırasıyla "etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı-değerlendirme" ve "araç-gereç kullanımı ve bu araç-gereci kullanma ortamı" ile ilgili problemlerin varlığı vurgulanmış ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Tekbıyık ve Akdeniz (2008), *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri* isimli makale çalışmalarında 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının etkililiği ve başarısına inanma bağlamında, programı kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle Rize ili Çayeli ilçesinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 5 sınıf öğretmeninden veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programını kabullendikleri, programın başarısına inandıkları, programı uygulayabilmek için gayret gösterdikleri ancak programı yeterince tanımamaları nedeniyle bazı problemlerle karşılaştıkları ortaya konulmuştur.

Kaya, Artvinli ve Bulut (2008), *2005 Yılı Coğrafya Öğretim Programının Uygulanma Düzeyi: 9.Sınıf Coğrafya Program Örneği* isimli makale çalışmalarında 2005 yılından itibaren liselerde uygulanmakta olan coğrafya dersi 9.sınıf yeni öğretim programının uygulamadaki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri coğrafya öğretmenlerine e-anket uygulanarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenler yeni programla ilgili olarak düzenlenen seminer, kurs ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ise yeni coğrafya öğretim programı yaklaşımının öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamayarak programın uygulanabilirlik düzeyinin olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur. Ayrıca öğretmenler 9.sınıf coğrafya öğretim programının kazanımlarının, öğretme-öğrenme sürecinin ve ölçme-değerlendirme bölümlerinin uygulanabilirliğinin yetersiz düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Butakın ve Özgen (2007), *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4 ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi* isimli makale çalışmalarında, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki etkililiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada "Yeni İlköğretim 1.Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" ölçeği kullanılarak Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf okutan 136 öğretmene uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını "orta" düzeyde etkili buldukları belirlenmiştir. Ayrıca yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri

açısından anlamlı düzeyde değişmediği saptanmıştır. Programın başarılı olabilmesi için öğretmenlerinde programı iyi bir şekilde özümseyip, öğrenciler gibi kendi anlamlarıyla yapılandırmaları gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Öztürk-Akar (2005), *Lise Biyoloji Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Düzeyinde Görülen Farklılıklar* isimli çalışmasında lise biyoloji dersi öğretim programının ülke genelinde uygulanışını ele alarak , bu süreçte bölge, okul ve sınıf düzeyinde etkili olan faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıkların temel nedenlerinin belirlenmesi ve öğretim sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesi konusunda öneriler ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada on beş il genelinde, genel, özel/vakıf ve Anadolu liselerinde çalışan 685 biyoloji öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda programının uygulanışının okul türlerine bağlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca okulların mevcut durum ve koşullarının programın hedeflediği biçimde uygulanabilmesi için uygun olmadığı ve farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin benzer olanaklara sahip olmadığı saptanmıştır. Programın hedeflenen şekilde uygulanabilmesi için okulların olanaklarının iyileştirilmesi ve araç-gereç konusunda desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir.

#### **2.9.1.2. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Cantrell vd. (2013), “Ortaokul ve Lisede Okuma Uygulaması: Uygulamanın Bağlılığı, Öğretmen Etkisi ve Öğrenci Başarısı” isimli çalışmalarında öğretmenlerin uygulama eğitiminin başlangıcındaki etkililiğini incelenmiş ve öğretmenlerin etkililiği, uygulama ve öğrencilerin okuma gelişimleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. 9 tane altıncı sınıf öğretmenin etkililiği ve uygulaması ile 11 tane dokuzuncu sınıf öğretmenin etkililiği ve uygulamaları karşılaştırılmış ve öğrencilerin başarıları incelenmiştir. Altıncı sınıf öğretmenleri daha yüksek düzeyde etkililiğe sahipken, dokuzuncu sınıf öğretmenleri daha yüksek uygulama düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin etkililiklerinin öğrencilerin okuma anlama becerileri ve genel okuma başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Uygulamanın öğrencilerin kelime dağarcığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Hasson (2010), “Sağlık ve Sosyal Bakım Alanında Karmaşık Müdahalelerde Uygulamanın Bağlılığının Sistemik Olarak Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında

uygulamanın bağıllığını sistematik olarak değerlendirmeyi ve sağlık-sosyal bakım alanlarındaki karmaşık müdahalelerde bağıllığı etkileyen olası faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Üç ayrı sağlık servisiyle ilgili olarak müdahalelerin uygulanması incelenirken çok yönlü örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Çalışma uygulamanın bağıllığını değerlendirmekte ve bağıllığı etkileyen olası faktörleri sistematik bir yolla sunmaktadır. Bu çalışmanın önceki çalışmalarda tanımlanan önemli bileşenleri ölçmek için bir girişim olduğu belirtilirken çalışmanın hedefinin gelecekteki süreç değerlendirmelerinde hangi etmenlerin sürece dahil edilmesi gerektiği konusunda bilgi sağlamayı amaçladığı belirtilmiştir.

O'Donnell ve Lynch (2008), "Fen Bilimleri Öğretim Programı Ünitelerinin Etkililiğinde Bir Arabulucu Olarak Uygulamanın Bağıllığından Öğretim Stratejilerine" başlıklı çalışmalarında araştırmaya dayalı fen bilimleri ünitelerinin öğretim stratejilerinde, programın etkili olmasında bir arabulucu olarak uygulamanın bağıllığını incelemişlerdir. Rasch analiz ve Likert benzeri gözlemler kullanılarak elde edilen sonuçlar her ortaokul sınıfı için (24 deney ve 24 karşılaştırma grubu) güvenilir ve sürekli bağıllık ölçümüne dönüştürülmüştür. Çok yönlü regresyon program durumu, gözlemlenen öğretim stratejileriyle bağıllık arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Post-hoc analizi sonucunda yüksek düzeyde bağıllığın uygulandığı deney grubu sınıflarda beklenildiği gibi yüksek düzeyde bağıllığın uygulandığı karşılaştırma grubundaki sınıflara göre daha yüksek oranda sınıf başarı ortalamasının elde edildiği belirlenmiştir. Düşük oranda bağıllığın uygulandığı sınıflarda ise başarı konusunda herhangi bir istatistiksel farklılığa rastlanmamıştır. Araştırma temelli fen bilimleri dersi öğretim uygulamaları hem deney hem de karşılaştırma grubu sınıflarında gözlemlenmesine rağmen bu uygulamalar deney ünitesiyle desteklenen sınıflarda sadece pozitif sonuçlarla ilişkili görülmüştür. Bu araştırma öğretmenlerin reform tabanlı fen bilimleri program materyallerini kullandıkları ve bu materyallerin içinde yer aldığı öğretimsel stratejilerde yüksek düzeyde bağıllığa sahip oldukları zaman öğrencilerin başarıları üzerinde etkilerinin artacağını göstermektedir.

O'Donnell (2008) yapmış olduğu literatür taramasında amacını uygulamanın bağıllığı ile K-12 çekirdek program uygulamaları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma metotlarının kullanıldığı çalışmaları tespit etmek olduğunu açıklamıştır. Makalenin amaçları şu şekilde belirtilmiştir: a) uygulamanın bağıllığının K-12 çekirdek program uygulamalarıyla ilişkili olarak tanımlanması, b) uygulamanın bağıllığına çalışılması ve diğer benzer eğitim yapılarının sahip

olabileceği benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesinde mantıklı bir açıklama sağlanması ile uygulamanın yeterlilik ve etkililik çalışmalarında kavramsallaştırılması, c) uygulamanın bağlılığı ile K-12 çekirdek programının uygulamaları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi nicel olarak ölçen bir dizi çalışmanın belirlenmesi, d) bu çalışmadaki bulguları gelecekteki K-12 program uygulama çalışmalarında kullanmak. Literatür taramasında uygulamanın bağlılığının nasıl tanımlandığı, kavramsallaştırıldığı, ölçüldüğü ve süreçte nasıl uygulandığıyla ilgili olarak sonuçlar başlığı altında farklı bölümlerde ilgili açıklamalara yer verildiği görülmektedir.

Mihalic (2004), “Uygulamanın Bağlılığının Önemi” adlı makalesinde uygulamanın bağlılığı kavramını program tasarımıyla karşılaştırıldığında programın nasıl daha iyi bir şekilde uygulanacağını saptanması olarak tanımlamıştır. Programa bağlılığı değerlendirirken beş önemli değişken olduğunu belirtmiştir. Bu değişkenlerin Dane ve Scheider (1998)’in da çalışmalarında yer alan uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıkları olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada önleme programlarının (alkol, sigara vb. kullanımını önleme) uygulanması süreciyle ilgili olarak çeşitli çalışmalardan örnekler verilmiştir. Bu deneysel çalışmalarda elde edilen başarılı sonuçlarda uygulamanın bağlılığının etkisinin de olduğu vurgulanmıştır.

Mowbray vd. (2003), “Bağlılık Kriteri: Geliştirme, Ölçme ve Geçerlilik” başlıklı makalelerinde bağlılık kavramını “bir müdahalenin gerçekleştirilmesinde esas olarak geliştirilen, protokol veya program modeline ne ölçüde bağlı kalındığı” şeklinde tanımlamışlardır. Bu makalenin amacı bağlılık kriterinin geliştirilmesi, ölçülmesi ve geçerliliğinin sağlanması adımlarını ortaya koymak ve konuyla ilgili sağlık ve eğitim literatüründen örnekler sunmak olduğu belirtilmiştir. Makalede bağlılık kriterinin dinamik doğal yapısı, uygun geçerlilik ve istatistiksel analiz metotları, bağlılığın değerlendirilmesinde yapı ve süreç kriterlerinin kaynaştırılması ele alınmıştır. Ayrıca belirlenen model programların bütünüyle yenilenmesine karşın programın adapte edilmesi arasındaki dengeye karar verilmesinde program teorisinin rolü hakkında ilgili soruların çoğaltılması sağlanmıştır. Bunların yanı sıra bağlılık kriterinin geliştirilmesi ve kullanımına dikkat edilmesinin değerlendirme uygulamalarında önem arz ettiğini belirtmişlerdir.

Dusenbury vd. (2003), “Uygulamanın Bağlılığıyla İlgili Araştırmaların Gözden Geçirilmesi: Okul Bağlamında Madde Bağımlılığını Önlemeyle İlgili Öneriler” başlıklı makale çalışmalarında uygulamanın bağlılığıyla ilgili araştırmaları içeren 25 yıllık bir

dönemi kapsayan literatür incelemesi gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmayla araştırmacılar okullarda madde bağımlılığıyla ilgili uygulamalar üzerinde durarak bu konuda alana katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Makalede uygulamanın bağıllığıyla ilgili olarak kavramın tarihsel gelişimini, önemini, tanımlanmasını, ölçülmesini, yüksek düzeyde uygulamaya bağıllık için önemli öğelerin neler olduğunu ortaya koymuşlardır. Uygulamanın bağıllığı ve madde kullanımının önlenmesiyle ilişkili yapılmış olan çalışmalara makalede yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bağıllığın ölçülmesinde uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olmak üzere beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada yüksek düzeyde bağıllık için önemli öğelerin öğretmen eğitimi, program karakteristikleri, öğretmen karakteristikleri ve organizasyonel karakteristikler olduğu üzerinde durulmuştur. Madde bağımlılığının önlenmesi alanında uygulamanın bağıllığı ile ilgili araştırmaların kalitesinin artırılması için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bond vd. (2000), “Psikiyatrik Rehabilitasyonda Bağıllığın Ölçülmesi” isimli çalışmalarında bağıllık kavramını, “belirli bir programın bir program modeline ne oranda uygun olarak uygulandığı” şeklinde ifade etmişlerdir. Burada belirtilen program modelinin, bireylerin bazı hedeflere ulaşmalarında yardımcı olacak iyi tanımlanmış bir grup müdahale ve prosedür anlamına geldiği vurgusu yapılmıştır. Bağıllıkla ilgili ölçümlerin program modellerinin uygulama yeterliliğinin değerlendirilmesinde araç görevi gördüğü vurgulanmıştır. Bu çalışmada ruh sağlığı hizmetleri diğer adıyla psikiyatrik rehabilitasyon araştırma ve uygulamasının geliştirilmesi için bağıllık ölçümleri incelenmiştir. Ayrıca bağıllığı ölçmenin gelişimine tarihsel bir bağlamda bakılmıştır. Bağıllık ölçümlerinin olduğu ve kullanıldığı durumlarla ilgili örnekler sunulmuştur. Çalışmada bilimsel ve uygulamalı olmak üzere iki ayrı kullanım incelenmiştir.

Dane ve Schneider (1998) “Birincil ve Erken İkincil Önlemede Program Bütünlüğü: Uygulamanın Etkileri Kontrolümüz Dışında Mı?” isimli çalışmalarında programa bağıllığı, program bütünlüğü olarak ifade etmişler ve kavramı “programların planlandığı şekle göre ne düzeyde uygulandığı” şeklinde tanımlamışlardır. Çalışmada 1980-1994 yılları arasında yayınlanan birincil ve ikincil önleme programlarının değerlendirilmesinde programa bağıllığın ne boyutta kabul gördüğünü incelemişlerdir. 162 çalışmadan sadece 39’unda bağıllığın ele alındığını belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmalardan da 13’ünde programın etkileri analizinde bağıllık değişkeninin göz önünde bulundurulduğu vurgulanmıştır. Çalışmada

bağlılığın beş boyutu tanımlanmıştır. Bunlar uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olarak belirtilmiştir. Bu boyutlar birçok çalışmada bağlılığın ölçülmesinde dikkate alınmıştır.

Fullan ve Pomfret (1977) "Program ve Öğretim Uygulaması Üzerine Araştırma" başlıklı çalışmalarında uygulamanın neden önemli bir fenomen olduğu üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın amacının okullarda program ve organizasyonel uygulama sürecinde araştırma bulgularını ciddi olarak değerlendirerek ve tanımlayarak uygulamanın anlamını ve uygulamayı belirleyen faktörleri açıklamak olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada dört bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde değerlendirilen soru "Niçin uygulama üzerinde çalışılması gereklidir?" İkinci ve üçüncü bölümler belirli çalışmaların deneysel analizlerini içermektedir. İkinci bölümde uygulamanın tanımlanması ve ölçülmesi problemiyle ilgili 15 çalışma analiz edilmiştir. Üçüncü bölümde araştırma çalışmaları sunulmuş ve uygulamaya yönelik belirli etkenleri tanımlamak için daha önceki 15 çalışmaya da dikkat çekilmiştir. Son bölümde çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Uygulama çalışmalarında iki temel yaklaşım olduğu belirtilirken bunlardan ilki ve baskın olanında yeniliğin gerçek anlamdaki uygulanma düzeyinin, amaçlanan veya planlanan uygulama açısından yeniliğin uygulanma derecesini belirlemek olarak açıklanmıştır. Bunun da uygulamanın bağlılığı olarak ifade edildiği belirtilmektedir. İkinci yaklaşım ise karşılıklı uyarılma da denilen uygulama sürecinde yeniliklerin nasıl geliştirildiği/değiştirildiği gibi değişim sürecinin karmaşıklığını analiz etmeye yöneliktir.

## **2.9.2. Eğitim Program Tasarımı ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde eğitim program tasarımı ile ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı olarak yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

### **2.9.2.1. Eğitim Program Tasarımı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Eğitim program tasarımı kavramı ile ilgili olarak yurt içinde yapılmış olan çalışmaların sınırlı olduğu ve kavramı doğrudan ele almanın ötesinde daha çok kavramın alt başlıklarının ele alınması ile ilgili olarak yapılan çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yurt içinde kavramı doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı



olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada öncelikli olarak kavramı doğrudan ele alan çalışmalara daha sonrasında da kavramın alt başlıkları ile ilgili olan çalışmalara yer verilmiştir.

Karaman ve Bakaç (2018), *Öğretmenlerin Eğitim Programı Yaklaşımı Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği”, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapan 203 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin konu merkezli tasarımdan ziyade öğrenci ve sorun merkezli tasarımları tercih ettikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra çalışmada öğretmenlerin program tasarım tercihleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilirken mezun olunan fakülte türü, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Ünsal ve Korkmaz (2017), *Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri* ismini verdikleri makale çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma çerçevesinde Baş (2013) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ni Hatay ilinde ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde görev yapan 292 öğretmene uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerinin öğrenci ve sorun merkezli olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşmadığı, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, öğrenci ve sorun merkezli program tasarımıyla ilgili hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Baş (2013), *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* başlıklı makale çalışmasında öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemede kullanılabilecek olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada geliştirilen ölçek, Niğde ili merkez ilçesinde ilköğretim ve lisede görev yapan öğretmenlerden küme örnekleme yöntemiyle seçilen 300 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekle ilgili olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirlilik analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçek, (1) konu merkezli tasarım, (2) öğrenci (öğrenen) merkezli tasarım ve (3) sorun (problem)

merkezli tasarım olmak üzere toplam üç boyuttan ve 30 maddeden oluşmuştur. Araştırma sonucu geliştirilen ölçeğin ilköğretim ve lise öğretmenleri tarafından kullanılabilir, geçerli, güvenilir ve kuramsal temeli sağlam bir ölçek olduğu ifade edilmiştir.

Eğitim program tasarımı ile ilgili olarak doğrudan kavramı ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Kavramı dolaylı olarak ele alan ve daha çok kavramın alt başlıklarına ve eğitim programı yönelimlerine odaklanan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Kalaycı ve İlhan (2017), *Yükseköğretimde Çekirdek Program* başlığını verdikleri makale çalışmalarında çekirdek programın temel boyutlarıyla açıklanmasını ve yükseköğretim kademesindeki uygulamalarının incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın anlatıma dayalı derleme çalışması olduğu belirtilmiştir. Çalışma “yükseköğretimde çekirdek program ve temel özellikleri”, “yükseköğretimde çekirdek program ve genel eğitim ilişkisi” ve “yükseköğretimde çekirdek program uygulamaları” şeklinde üç başlık altında yapılandırılmıştır. Çalışmada çekirdek programın kullanılmasıyla üniversitelerin uluslararasılaşabilmesine katkı sağlayacağı ve 21. yüzyıl becerilerinin yükseköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılmasında en etkili yollarından biri olduğu vurgulanmıştır.

Işık (2014), *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini görev süreleri, branş, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, eğitim düzeyi değişkenleri açısından inceleyip, program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama yöntemi ve ilişkisel desen kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla “Program Yönelimleri Envanteri” ile “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” 388 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacı, teknoloji ve hümanist yönelimlere sahip oldukları ayrıca yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada genel olarak kendilerini “çok” yetkin gördükleri bulunmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin akademik program yönelimleri ile sınıfta kullandıkları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012), *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi* başlıklı makale çalışmalarında öğretmen adaylarının program yaklaşımlarını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 297 öğretmen adayına Program Yönelimleri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok insancıl program yaklaşımını en az ise akademik program yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.

Eren (2010), *Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi* isimli çalışmada öğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. 647 öğretmen adayına Program Yönelimleri Envanteri uygulanarak veriler elde edilmiştir. Korelasyon ve küme analizleri kullanılarak verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının program inançları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akpınar ve Gezer (2010), *Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları* ismini verdikleri çalışmalarında öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu değişimlerin öğrenme-öğretme sürecine ne derecede yansıdığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma doğrultusunda likert tipi maddelerden oluşan anket, 255 ortaöğretim öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını fikir olarak benimserken, öğrenme-öğretme sürecine bu durumun yansımadağı tespit edilmiştir. Öğretmenler akademik gelişme konusunda kendilerini yeterli görürken duyuşsal gelişim, materyal sunma ve yeni eğitim yaklaşımlarında yer alan öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında ise kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemedikleri ve geleneksel eğitim anlayışını sürdürdükleri ortaya konulmuştur.

Babadoğan (2008), *Sınırsız Mavi 6-8 Modülünün Program Tasarımı* başlıklı bildiri çalışmada öğrencilerde denizler hakkında merak uyandırmak, kirliliğin denizlerimiz için ne denli büyük bir tehlike oluşturduğuna dikkat çekmek, denizlerin temiz olması ve korunması ile ilgili bilinç kazandırmak amacıyla bir öğretim materyali geliştirmeyi amaçlamıştır. Geliştirilen modül yaşam şartları tasarımına dayalı iki ders

saatliktir. Modül sosyal yapılandırmacılık üzerine temellendirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin denizle ilgili bütüncül bir yaklaşım elde etmelerini sağlayacak kazanımlar ilköğretim 6-7. sınıflar Sosyal Bilgiler ve 6-8. sınıflar Fen ve Teknoloji derslerinin programlarıyla ilişkilendirilerek belirlenmiştir. İçerik, oluşturulan kazanımlar doğrultusunda programda yer alan konular, çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, öğrenim gördüğü sınıf ve kişisel deneyimler dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğretim stratejilerinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan görsel ve işitsel uyarıcılara yer verilmiş ayrıca modül materyalinde öğrencileri etkili biçimde sürece katmak için yöneltme stratejilerinden yararlanılmıştır. Sınırsız Mavi 6-8 öğretim modülü materyali var olan süreç içinde bir alternatif olarak uygulanacağı için iki ders saatlik bir modül olarak tasarlanmıştır.

### **2.9.2.2. Eğitim Program Tasarımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Eğitim program tasarımı kavramı ile ilgili olarak yurt dışında yapılmış olan çalışmaların sınırlı olduğu ve kavramı doğrudan ele almanın ötesinde daha çok kavramın alt başlıklarının ve eğitim program yönelimlerinin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalardan uygun olduğu düşünülen örnekler aşağıda sunulmuştur.

Wei (2017), çalışmasında öğrenci görüşlerine dayalı olarak tasarlanmış bir öğrenci merkezli dersin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada iki araştırma sorusu ortaya konulmuştur. İlk soru Fielding'in öğrencilerin görüşleriyle ilgili ortak modellerinden ikisine, veri kaynağı olarak öğrencilere ve öğrenen merkezli ders tasarımı için toplanan bilgilerin işe koşulduğu aktif katılımcılar olarak öğrencilere dayandırılmıştır. İkinci soru ise öğrenci merkezli ders tasarımının etkililiğini saptamayı amaçlamıştır. Tayland'daki bir üniversitedeki lisans öğrencileri için ticaret programı kapsamında yürütülen bir kursa katılan 111 Taylandlı öğrenci grubu çalışmaya katılmıştır. Toplam 222 e-maile 12 haftalık kurs öncesinde ve sonrasında öğrencilerin üretimlerinden bilgiler toplanıp niceliksel olarak analiz yapılmıştır. Bulgular öğrenci merkezli ders tasarımının etkili olduğunu göstermektedir. Eşleştirilmiş t testi sonuçları, öğrencilerin öğrenen merkezli kurs esnasında önemli ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımı sağlandığında kendilerine güven düzeylerinin arttığı da bulunmuştur.

Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan (2015), çalışmalarında Malezya'daki Öğretmen Eğitim Koleji'ndeki eğitimcilerin eğitim programı yönelimlerini ortaya koymayı ve eğitim program yönelimlerinin eğitimcilerin cinsiyeti, konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik deneyimleri açısından farklılıklarını açıklamayı amaçlamışlardır. Çalışmada iki soruya cevap aranmıştır. Birinci soru "Eğitmenlerin eğitim program yönelimleri nedir?", ikinci soru ise "Eğitim program yönelimleri eğitimcilerin cinsiyet, konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik deneyimiyle ilişkili midir?" olarak yer almıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen Eğitim Program Yönelimleri Envanteri (Curriculum Orientation Inventory) Malay diline tercüme edilmiş ve bu çalışmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Envanter 9 farklı eğitim okulundaki toplam 472 eğitime uygulanmıştır. Bulguları analiz etmek için betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında eğitimcilerin genel olarak beş eğitim program yönelimi arasından en çok teknolojik yönelimi tercih etmişlerdir. En düşük tercih ise bilişsel süreç yöneliminde görülmüştür. Eğitimcilerin bilişsel yönelimlerinin öğretmenlik deneyimleri temelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 18 ile 23 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olanlar, 12 ile 17 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olanlarla karşılaştırıldığında bilişsel yönelimi daha çok tercih ettikleri saptanmıştır.

Boschman, McKenney ve Voogt (2014), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin teknoloji açısından zengin bir öğrenme ortamı tasarlarlarken verdikleri sezgisel kararları iyi bir şekilde anlamayı amaçlamaktadırlar. Anaokulu öğretmenlerinden oluşan takımların tasarım etkileşimlerini ne tür faktörlerin (dışsal öncelikler, var olan yönelimler veya pratik kaygılar) etkilediğini incelemek için çoklu vaka inceleme tasarımı kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mevcut yönelimleriyle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme verileri ve öğretmenlerin tasarımla ilgili görüşlerinin analizleri bir araya getirilmiştir. Öğretmenlerden oluşan üç takım çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlerin var olan yönelimleriyle ilgili bulgular öğretim ve öğrenmeyle ilgili bilgi ve inançların, teknoloji ve erken dönem okuma-yazma bilgi ve inançlarıyla bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin süreçte, öğrenme etkinliklerinin nasıl organize edileceği ve beklenmeyen durumlara karşı nasıl tepki verecekleri ile ilgili kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin açıkladıkları tasarım mantığının çeşitli kaygılardan etkilendiği ve öğretmenlerin kendi bilgi ve inançlarının tasarım sürecinin başında önemli rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Meece (2003), çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin akademik katılımı ve öğrenimlerinin geliştirilmesi için “Öğrenen Merkezli Psikolojik İlkeleri (Learned-Centered Psychological Principles)” incelemeye odaklanmıştır. Araştırmada Amerika Birleşik Devletleri’ndeki çeşitli topluluklardan gelen 2200 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen anket verileri kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrenciler için öğrenen merkezli uygulamaların birçok önemli güdüleyici yönleri olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrenciler değer verme, üst düzey düşünce oluşturma, öğrencilerin görüşlerine saygı gösterme ve bireysel ihtiyaçların öğretim sürecine uyarlanmasını içeren öğrenen merkezli ilkeleri öğretmenlerinin kullandığını fark ettiklerinde daha olumlu bir biçimde güdülendiklerini ve daha geniş bir akademik katılım olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrenen merkezli bir ortaöğretim sınıfının oluşturulması için önerilerde bulunulmuştur.

Cheung ve Wong (2002), *Alternatif Eğitim Program Tasarımları Hakkında Öğretmen İnançlarını Ölçme* başlıklı makale çalışmalarında öğretmenlerin eğitim program yönelimlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada Cheung (2000) tarafından geliştirilen ve bu çalışmaya da uyarlanan “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri (Curriculum Orientations Inventory)” kullanılmıştır. Araştırmaya ilkökul ve ortaokul düzeyinde Matematik, Fen Bilimleri, Çince, İngilizce, Coğrafya, Ekonomi, Müzik ve Tarih gibi farklı branşlardan 648 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Envanterden elde edilen sonuçlara göre ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasında da önemli bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin daha fazla akademik yönelimli olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin fen bilimleri öğretmenlerinden daha fazla hümanistik yönelimli oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yönelimlerinin diğer yönelimlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Cheung ve Ng (2000), çalışmalarında ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programı hakkındaki düşüncelerini açıklayan nicel bir çalışmayı ortaya koymuşlardır. Araştırmada 33 maddeden oluşan bir “Fen Bilimleri Eğitim Programı Eğilim Envanteri (Science Curriculum Orientation Inventory)” beş farklı program eğilimini (akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırıcı, hümanistik ve teknolojik) ölçmek için geliştirilmiştir. Envanterden güvenilirlik testi sonucu toplam madde korelasyonu .4’den daha az olan 4 madde çıkarılmış ve geriye 29 madde kalmıştır. Veriler Hong Kong’daki 810 fen bilgisi, kimya, fizik ve biyoloji öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlerin envantere verdikleri cevaplar

doğrultusunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi, öğretmenlerin eğitim program tasarımı hakkındaki inançlarının hiyerarşik bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmada fizik öğretmenleri biyoloji, fen bilgisi ve kimya öğretmenlerine göre daha az toplum merkezli yönelimde olduğu bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmenlerinin de fizik öğretmenlerine göre daha fazla hümanistik yönelimli oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin beş alternatif program tasarımıyla ilgili inançları öğretmenlik deneyimleri açısından anlamlılık göstermezken, bilişsel süreçler ve hümanistik eğilimler hakkındaki inançlar arasındaki farklılığın öğretmenlerin deneyimleri fazlaştıkça arttığı gözlemlenmiştir.

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### 3. 1. Araştırma Deseni

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim program tasarımının ve öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Karasar'a (2015: 77) göre tarama modelleri "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır." Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini belirlemek için yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2015). Nedensel karşılaştırma modelinde ise insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nedensel karşılaştırma modeli, öğretmenlerin sahip olduğu bazı değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, ders verilen eğitim kademesi) göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılığına ve eğitim programı tasarım tercihlerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesinde kullanılmıştır.

#### 3. 2. Evren ve Örneklem

Karasar (2015: 110) evren kavramını açıklarken "soyut, tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütün" olarak tanımladığı genel evren ile "ulaşılabilen, somut ve araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren" olarak da çalışma evrenini açıklamaktadır. Bu



çerçeve de araştırmanın çalışma evrenini Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde ilkökul ve ortaokullarda görev yapan toplam 2.379 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan öğretmen sayıları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Araştırmanın Çalışma Evrenindeki Öğretmen Sayılarının Dağılımı**

İlçeler	Evrende Yer Alan Öğretmen Sayısı				Toplam
	İlkokul		Ortaokul		
	K	E	K	E	
Altıeylül	331	226	398	291	1246
Karesi	298	214	393	228	1133
Genel Toplam	629	440	791	519	2379

Tablo 5'de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evrenindeki öğretmenlerden 1.069'u (% 44,93) ilkökulda, 1310'u (% 55,07) ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin cinsiyet açısından dağılımı incelendiğinde 1420'si (% 59,68) kadın, 959'u (% 40,32) erkektir.

Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Çalışmada örneklem almada "kolay ulaşılabilir örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem "yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örnekleme" olarak ifade edilmektedir (Erkuş, 2011: 106). Örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil edebilmesi için yeterli büyüklükte bir örnekleme ulaşılması gerekmektedir (Balci, 2001). Ayrıca örneklemin aşırı düzeyde büyük olması durumunda ise araştırmanın maliyeti artmaktadır. Örneklem büyüklüğünü etkileyen çeşitli faktörlerin (homojenlik, güven düzeyi, örnekleme hatası toleransı, örneklemin standart hatası vb.) olduğu belirtilmektedir (Balci, 2001; Can, 2014; Özen ve Gül, 2007). Bu araştırmada da örneklem büyüklüğünü etkileyen faktörler dikkate alınarak çalışmanın örneklemini 319 öğretmen oluşturmuştur. Karasar (2015), toplum bilimlerinde genellikle her gözeneğe bulunacak ve normal bir dağılımı temsil edecek örnek miktarının üç yüz-dört yüz dolaylarında olmasının ideal, fakat yüzden de aşağı olmamasının yararlı olacağını belirtmiştir. Bu

bağlamda, öğretmen sayısı açısından alınan örnekleme sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çerçevesinde araştırmanın yapıldığı 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 2. yarıyılıda gönüllü olan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihte okulda bulunan ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen sayıları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Araştırmanın Örneklemindeki Öğretmen Sayılarının Dağılımı**

İlçeler	Örnekleimde Yer Alan Öğretmen Sayısı				Toplam
	İlkokul		Ortaokul		
	K	E	K	E	
Altıeylül	40	43	35	20	138
Karesi	45	53	47	36	181
Genel Toplam	85	96	82	56	319

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan 319 öğretmenin 167’si (% 52,35) kadın, 152’si (%47,65) ise erkektir. Öğretmenlerin 181’i (% 56,74) ilkokulda, 138’i (% 43,26) ise ortaokulda görev yapmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde, amaca ulaşabilmek için gerekli olan veriler, “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılarak elde edilmiştir.

#### 3.3.1. Eğitim Programı Tasarımı Tercih Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerini belirlemek üzere öncelikle bu konuda alanyazında var olan ölçek geliştirme çalışmaları (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010; Baş, 2013) incelenmiştir. Bu inceleme sonunda araştırmanın amacına uygun düşen ölçeğin Baş (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında açılımcı

faktör analizi ve madde analizi çalışmalarına yer verildiği, son olarak ise doğrulayıcı faktör analizi yapıldığı belirtilmiştir.

Ölçek üç faktörden oluşmakta ve her faktörde 10 madde olmak üzere toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde belirtilen 5’li likert olarak düzenlenmiştir.

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı konu merkezli tasarım (faktör-1) için %19.978, öğrenci merkezli tasarım (faktör-2) için %18.324, sorun merkezli tasarım (faktör-3) için %13.709 ve tüm ölçek için ise %52.011 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları konu merkezli tasarım (faktör-1) için .89, öğrenci merkezli tasarım (faktör-2) için .89 ve sorun merkezli tasarım (faktör-3) için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için ise .94 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin güvenirliğini belirlemek için 338 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Verilerin iç tutarlılık bağlamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Konu merkezli tasarımın güvenirliği .78; öğrenci merkezli tasarımın güvenirliği .79; sorun merkezli tasarımın güvenirliği ise .80 bulunmuştur. Ölçeğin genelinin güvenirliği ise .83 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **3.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi**

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek amacıyla 42 maddeden oluşan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” bu araştırma için hazırlanmıştır.

#### **3.3.2.1. Madde Havuzu Oluşturulması**

Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak değişik araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler gözden geçirilmiştir (Lynch, 2007; Vartuli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Bu incelemenin sonucunda araştırmacının amacına uygun olarak ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir.

Yapılan incelemelerde, alanyazında öğretim programına bağlılık konusunda beş boyutun ele alındığı görülmüştür (Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998;

Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008). Öğretim programına bağlılıkla ilgili boyutlar uyma (adherence), süre/doz (dose/duration), uygulamanın kalitesi (quality of delivery), katılımcıların tepkileri (participant responsiveness) ve program farklılıkları (program differentiation) olarak ele alınmıştır. Bu araştırma için geliştirilen ölçekte de bu beş boyut yer alırken bunun yanı sıra programa bağlılıkla ilgili olduğu düşünülen öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutlarına da yer verilmiştir. İlk beş boyutun ele alınmasında Dane ve Schneider (1998)'in açıklamalarıyla, Bümen vd. (2014)'nin kavramlarla ilgili çevirileri dikkate alınmıştır. Toplam yedi boyutun yer aldığı ölçekte, her boyutun özelliğine uygun olarak alanyazın incelenerek uygun maddeler yazılmıştır.

### **3.3.2.2. Taslak Formun Hazırlanması**

Yazılan maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve maddeler taslak olarak düzenlenmiştir. Bu çalışma yapıldıktan sonra Uyma (adherence) boyutuyla ilgili 13 madde, Süre/Doz (dose/duration) boyutuyla ilgili 9 madde, Uygulamanın Kalitesi (quality of delivery) boyutuyla ilgili 9 madde, Katılımcıların Tepkileri (participant responsiveness) boyutuyla ilgili 7 madde, Program Farklılıkları (program differentiation) boyutuyla ilgili 9 madde, Öğretmen Eğitimi boyutuyla ilgili olarak 6 madde, Okul İklimi boyutuyla ilgili olarak da 9 madde kalmıştır. Böylece taslak ölçekte toplam 62 madde bulunmaktadır. Maddelerin hazırlanmasından sonra taslak ölçekteki maddeler Likert türünde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” biçiminde 5'li likert olarak düzenlenmiştir. Böylelikle taslak ölçek uzman görüşüne hazır hale gelmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek, eğitim programları ve öğretim alanında 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler tekrar incelenmiştir. Taslak ölçekteki bazı maddeler uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmış bazıları da yeniden düzenlenmiştir. Bu incelemelerden sonra uyma (adherence) boyutuyla ilgili 13 madde, süre/doz (dose/duration) boyutuyla ilgili 8 madde, uygulamanın kalitesi (quality of delivery) boyutuyla ilgili 9 madde, katılımcıların tepkileri (participant responsiveness) boyutunda 7 madde, program farklılıkları (program differentiation) boyutuyla ilgili 8 madde, öğretmen eğitimi boyutuyla ilgili olarak 5 madde, programın uygulanmasında oluşan okul iklimi boyutuyla ilgili olarak 9 madde kalmıştır. Böylelikle ölçekte toplam 59 madde yer almıştır.

Uzman incelemesinin ardından ölçek Balıkesir ilindeki Karesi ve Altieylül ilçelerindeki ilkokul ve ortaokulda görev yapan 338 öğretmene pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere ölçeğin içeriği ve nasıl cevaplanacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ne ilişkin veriler bilgisayara girilirken de puanlama işlemi yapılmıştır. Maddelerin her biri için “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Öncelikli olarak ölçeğin örneklem yeterliliğine ilişkin olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett’s Küresellik Test değerlerine bakılmıştır.

### 3.3.2.3. KMO ve Barlett Küresellik Testi

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek, binişik maddeleri ve ortak bir faktör altında yer almayan maddeleri belirlemek için 338 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) olmak üzere testler uygulanmıştır. Can (2014: 303) “KMO testinin örneklem yeterliğini gösterdiğini ve bu yeterliğinde sayı olarak değil ilişki anlamında olduğunu” belirtmiştir. KMO değerinin 0.7 ve üzerinde bir değer alması iyi olarak değerlendirilmektedir (Can, 2014).

Yapılan test sonucunda Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin KMO ve Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analiz Sonuçları**

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.880
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square
	sd
	Anlamlılık (p)
	7752.574
	861
	.000

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına göre araştırma sonucunda KMO değeri, (p)=.000 anlamlılık düzeyinde .880 olarak belirlenmiştir ve bu değer uluslararası ölçütlere göre iyi düzeyde bir örneklem yeterliliği sonucunu ortaya koymuştur. Barlett’in Küresellik Testi (Barlett’s Test of Sphericity) sonucu 7752.574

bulunmuştur. Bu durum araştırma çerçevesinde ölçeğin ön uygulamasının yapıldığı 338 kişilik grubun faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu göstermektedir.

#### **3.3.2.4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları**

Faktör analizi "birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir" (Büyüköztürk, 2013: 133).

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin 338 öğretmene uygulanması sonucu elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi işleminde öncelikle veriler üzerinde Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan maddeler 7 faktör altında toplanmıştır.

Bazı maddelerin birden fazla boyut altında toplanması sonucu Varimax rotasyonu yapılmıştır. Bu analizin sonucunda faktör yük değeri .40 üstünde olan maddeler seçime alınmıştır. Birden fazla faktör altında yer alan öz değeri .100'in altında olan ve hiçbir faktör aralığında yer almayan uyma (u) boyutunda 1., 4., 5., 9., 11. ve 13. maddeler, süre (s) boyutunda 1., 2. ve 8. maddeler, uygulamanın kalitesi (uk) boyutunda 7., 8. ve 9. maddeler, program farklılıkları (pf) boyutunda 1., 2. ve 3. maddeler, öğretmen eğitimi (öe) boyutunda 4. madde ve okul iklimi (oi) boyutunda 9.madde olmak üzere toplam 17 madde elenmiştir. Bu eleme sonucunda 42 madde 7 faktör altında toplanmış ve bu maddelerin açıkladığı toplam varyansın %61.226 olduğu belirlenmiştir. Birden fazla faktör altında yer almasına rağmen uyma boyutunda 2. madde, süre/doz boyutunda 5. madde, program farklılıkları boyutunda 5., 6., 7. ve 8. maddeler, öğretmen eğitimi boyutunda 1. ve 2. maddeler ve son olarak okul iklimi boyutunda 7. maddenin öz değeri .100'ün üzerinde olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır. Analiz sonucuna ilişkin her bir maddenin açıkladığı varyansa ilişkin değerler Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi**

Maddeler	Boyutlara Göre Faktör Yükleri						
	Öğretmen Eğitimi	Katılımcıların Tepkileri	Uyma	Süre	Uygulamanın Kalitesi	Program Farklılıkları	Okul İklimi
<b>öe5.</b> Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	.826						
<b>öe4.</b> Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	.765						
<b>öe6.</b> Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	.763						
<b>öe7.</b> Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	.743						
<b>öe8.</b> Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır.	.739						
<b>öe2.</b> Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	.725					.302	
<b>öe1.</b> Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	.705					.321	
<b>öe3.</b> Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	.587						
<b>kt7.</b> Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	.838						
<b>kt2.</b> Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	.838						
<b>kt1.</b> Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur.	.775						
<b>kt6.</b> Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	.763						
<b>kt4.</b> Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	.750						
<b>kt3.</b> Öğrencileri öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	.739						
<b>kt5.</b> Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım.	.715						
<b>u5.</b> Sınıf seviyesine göre gerektiğinde kazanımları birleştirerek işliyorum.			.743				
<b>u4.</b> Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.			.720				
<b>u3.</b> Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayrıt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere <u>yer veremiyorum.</u>			.685				
<b>u2.</b> Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum.			.642				

Tablo 8: Devam

Maddeler	Öğretmen Eğitimi	Katılımcıların Tepkileri	Uyma	Süre	Uygulamanın Kalitesi	Program Farklılıkları	Okul İklimi
<b>u7.</b> Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.			.639				
<b>u6.</b> Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda <u>yer veremiyorum.</u>			.623				
<b>u1.</b> Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.			.597				
<b>u8.</b> Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.			.490				
<b>s2.</b> Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.				.796			
<b>s4.</b> Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum.				.772			
<b>s3.</b> Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.		.370	.769				
<b>s1.</b> Kazanım ve konunun içeriği dikkate alarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.				.739			
<b>s5.</b> Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum.				.732			
<b>uk3.</b> Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.					.808		
<b>uk2.</b> Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.					.790		
<b>uk1.</b> Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam.</u>					.773		
<b>uk5.</b> Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.					.760		
<b>uk4.</b> Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum.					.571		
<b>pf3.</b> Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema gibi) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor.</u>	.370					.738	
<b>pf1.</b> “Hedef-davranış” kavramı yerine “kazanım” kavramının yer alması uygulamada her hangi bir farklılığı neden <u>olmamaktadır.</u>						.723	
<b>pf2.</b> Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.	.392					.691	
<b>pf4.</b> Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	.359					.689	
<b>pf5.</b> Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.	.308					.614	
<b>oi3.</b> Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.							.829



**Tablo 8: Devam**

<b>oi1.</b> Öğretmenler arasında programla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.	.805
<b>oi2.</b> Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.	.773
<b>oi4.</b> Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.	.669

Tablo 8'deki faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 7 faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin ilk faktörü olan "Öğretmen Eğitimi" boyutunda en yüksek faktör yükü .826 ile "Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır" olan 5. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü ise .587 olan "Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir" ile 3. maddeye aittir.

Ölçeğin ikinci faktörü "Katılımcıların Tepkileri" boyutu olarak belirlenmiştir. Katılımcıların Tepkileri boyutunda en yüksek faktör yükü .838 olan "Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım" ile 7. madde ve "Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur" ile 2. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü .715 olan "Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım" ile 5. maddeye aittir.

Ölçeğin üçüncü faktörünü "Uyma" boyutu oluşturmaktadır. Uyma boyutunda en yüksek faktör yükü .743 ile "Sınıf seviyesine göre gerektiğinde kazanımları birleştirerek işliyorum" olan 5. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü ise .490 olan "Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum" ile 8. maddeye ait olduğu görülmektedir.

Ölçeğin dördüncü faktörü "Süre" olarak belirlenmiştir. Süre boyutunda en yüksek faktör yükü .796 olan "Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum" ile 2. maddeye ait olduğu gözlenmektedir. Bu boyutta en düşük faktör yükü ise .732 olan "Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım" ile 5. maddeye aittir.

Ölçeğin beşinci faktörünün "Uygulamanın Kalitesi" boyutu olduğu görülmektedir. Uygulamanın Kalitesi boyutunda en yüksek faktör yükü .808 olan "Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum" ile 3. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü .571 olan "Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum" ile 4. maddeye aittir.

Ölçeğin altıncı faktörünün “Program Farklılıkları” boyutu olduğu tespit edilmiştir. Program Farklılıkları boyutunda en yüksek faktör yükü .738 olan “Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema gibi) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor” ile 3. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü .614 olan “Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber olma gibi) uyum sağlayabiliyorum” ile 5. maddeye ait olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yedinci ve son faktörü ise “Okul İklimi” boyutu olarak belirlenmiştir. Okul İklimi boyutunda en yüksek faktör yükü .829 olan “Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir” ile 3. maddeye aittir. Bu boyutta en düşük faktör yükü ise .669 olan “Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır” ile 4. maddeye aittir.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi tüm maddelerin faktör yük değeri .40’ın üzerindedir.

### **3.3.2.5. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları**

Araştırmada 338 öğretmenden elde edilen ölçümlere dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA ile belirlenen faktörlerin ya da hipotez ile ortaya konulan faktör yapılarının uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılır. AFA’da hangi değişken gruplarının hangi faktörlerle yüksek ilişkide olduğu belirlenirken bu faktörlerin oluşmasına katkıda bulunan değişkenlerin yeterince temsil kabiliyetinin olup olmadığı DFA ile belirlenir. Bu çalışmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesi için hazırlanmış olan ve AFA ile faktör yapıları ortaya çıkarılan ölçeğin yapısının doğruluğunun test edilmesinde DFA yapılmıştır. Ayrıca modelin uygunluğu ve yerindeliği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle teorik yapıyla belirlenen gözlenen değişkenlerin örtük değişkenlerle ilişkisi belirlenmiştir (Bayram, 2010; Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2014; Kline, 1994). DFA analizinde bir dizi uyum indeksleri elde edilmektedir. Bu indeksler yardımıyla ortaya konulan yapının uygunluğuna karar verilmektedir. Söz konusu indeksler ve kritik değerleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır (Bayram, 2010; Büyüköztürk vd., 2014; Jöreskog ve Sörbom, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2007).

A- *Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit)*: Ki-kare iyilik uyumu analizi iki kovaryans arasındaki uyum değeriyle birlikte kullanılan örneklem sayısının eksi biri çarpılarak bulunmaktadır. Elde edilen sonuç  $\chi^2$  dağılımı olarak ifade edilmektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan değer 0'a yakın olması ve anlamlı olmaması elde edilen veriler ile model arasındaki uyumun yeterli olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra serbestlik derecesinin  $\chi^2$ 'ye oranı da ölçeğin yeterliliğini göstermede önem arz eder. Bu oranın 3 ve daha düşük oranda olması iyi iken 5'e kadar olan oranlar da yeterli olarak değerlendirilir (Kline, 1994).

B- *İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI)*: Her iki indekste  $\chi^2$ 'ye alternatif olarak geliştirilmiştir. GFI modelin örneklemdeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü belirtirken, AGFI ise GFI testinin yüksek örnek hacmindeki eksikliğini ortadan kaldırmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu indeksler 0-1 arasında değer alırken model uyumunu örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak ele almaktadır. 0.95'in üzerindeki değerler iyi uyumu gösterirken, 0.85'in üzerinde olan değerler kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009).

C- *Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSA)*: Bu indeks merkezi olmayan popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılmaktadır. RMSA, 0 ile 1 arasında değer alırken bu değer 0'a yaklaşması uyumun mükemmelliğini, 1'e yaklaşması ise uyumun zayıflığını ifade eder.

D- *Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR)*: 0 ile 1 arasında değer alan RMR ve SRMR örnekleme ait kovaryans matrisleri ile evrene ait kovaryans matrisi arasındaki artık kovaryans ortalamalarını ifade eden değerler olarak görülmektedir. Elde edilen değer 0 veya 0'a yakın ise yeterli bir uyumdan söz etmek mümkündür.

E- *Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI)*: Modelin uyumunu veya yeterliliğini belirlemede kullanılmaktadır. Değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayarak kurulan modelin yokluk modelinden (null) farkını ortaya koymaktadır. Değeri 0-1 arasında değişmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). CFI değerinin 1'e yaklaşması uyumun mükemmelliğini gösterirken, 0'a yaklaşması ise mükemmelliğin azaldığına işaret etmektedir.

F- *Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI)* ve *Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI)*: Bu indeksi diğer indekslerden ayıran nokta karşılaştırma yaparken  $\chi^2$  dağılımının gerektirdiği varsayımlara uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma yapılabilmesidir. Mükemmel uyum için değer 1'e yaklaşması gerekir. Değerin 0'a yaklaşması durumunda ise uyumun bozulması söz konusudur.

G- *Basitlik Uyum İndeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI)*: Bu indeks modelin yalınlık düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Modelin sade ve yalın olması için değer 1'e yaklaşması gerekir. Alternatif modeller arasında tercih yapmada genellikle bu indeksler kullanılmaktadır (Yılmaz ve Çelik, 2009).

İlk yapılan analizde bazı indeks uyum değerlerinin iyi çıkmadığı belirlenmiştir. Örneğin; SRMR= .056, NFI= .91, GFI= .81 ve AGFI= .79 olduğu gözlenmiştir. Diğer indeksler ise iyi uyum düzeyindedir. Düşük olan uyum indekslerinin daha iyi hale getirilmesi için hata varyanslarında düzeltmeye gidilmiştir. KATTEP (Katılımcı Tepkileri) boyutunda 5 ile 6., 6 ile 7. maddeler, OEGT (Öğretmen Eğitimi) boyutunda 1 ve 2. maddeler, OKİKLİM (Okul İklimi) boyutunda 3 ve 4. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda uyum indekslerinde nisbi bir iyileşme gözlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri**

Uyum indeksi	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA
Değer	1422.96	793	1.79	.83	.81	.96	.92	.96	.054	.029	.031
Yorum			K/iyi**	K/iyi	K/iyi	M	M	M	K/iyi	M	M

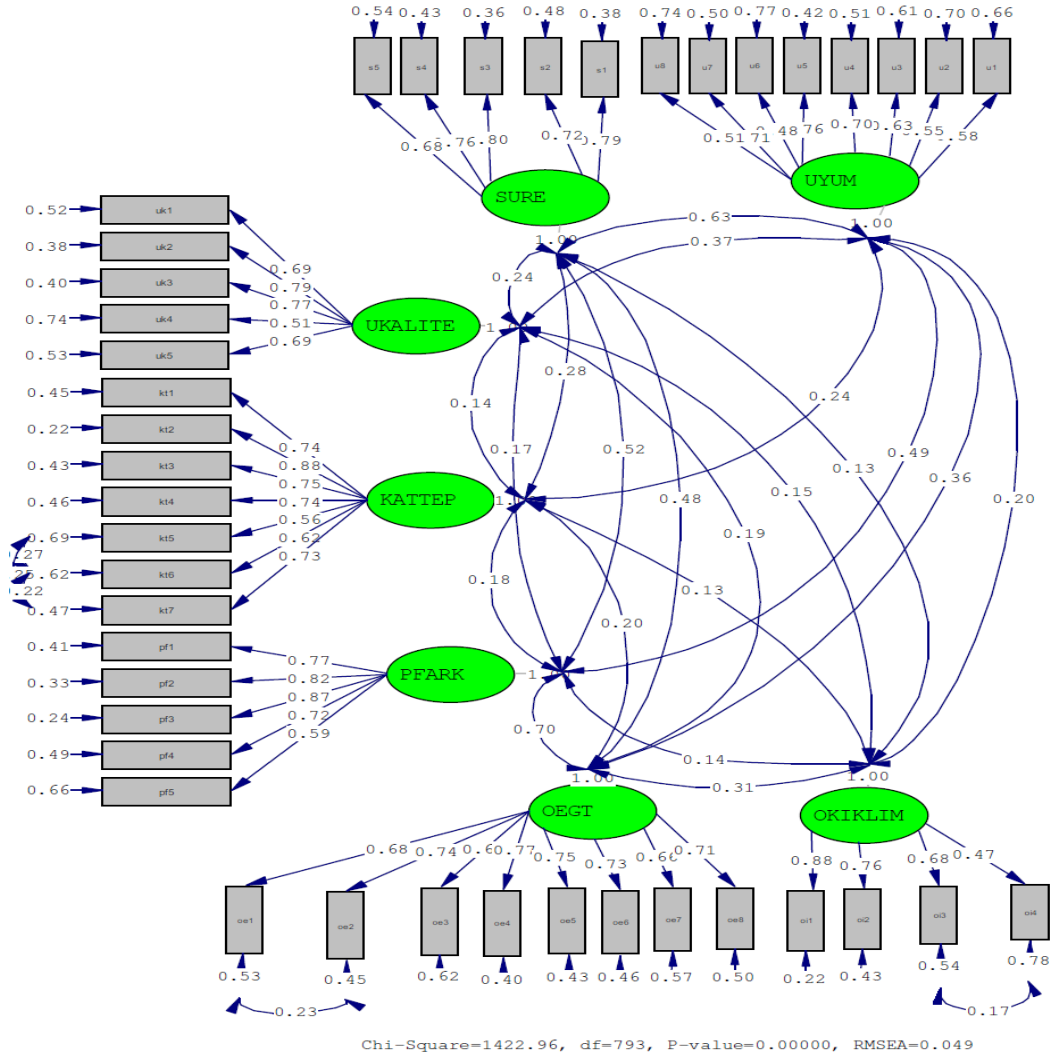
\*M=Mükemmel; \*\*K/iyi= Kabul edilebilir/İyi

Tablo 9 incelendiğinde,  $\chi^2$  değerinin 1422.96 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır. Bu iki değer birbirine oranı hesaplandığında ( $\chi^2/sd$ ) 1.79 elde edilmektedir. Bu sonuç 3'ün altında bir değer olduğu için uyum derecesinin iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.031 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.83 ve 0.81 olduğu gözlenmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi

mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 9'da SRMR değerinin 0.054 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.050'den düşük olması mükemmel düzeyde uyumu göstermektedir.

NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerleri sırasıyla 0.96 ve 0.96'dır. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir.

DFA uyum indeksleri, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin AFA ile belirlenen modelin uygunluğunun ve yerindeliliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda standartlaştırılmış faktör yüklerini gösteren yol analizi diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



**Şekil 1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı**

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine yapılan DFA sonuçlarına göre Uyma (UYUM) boyutunda yer alan 5. madde .76 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .48 ile 6. maddeye aittir. Süre (SURE) boyutunda ise en yüksek faktör yükü .80 ile 3. maddeye aittir en düşük faktör yükü .68 ile 5. maddede gözlenmektedir. Uygulamanın Kalitesi (UKALİTE) boyutunda 2. madde .79 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .51 ile 4. maddede görülmektedir. Katılımcıların Tepkileri (KATTEP) boyutunda en yüksek faktör yükü .88 ile 2. maddede iken en düşük faktör yükü ise .56 ile 5. maddede olduğu gözlenmektedir. Program farklılıkları (PFARK) boyutunda yer alan 3. madde .87 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü ise .59 ile 5. maddeye ait olduğu görülmektedir. Öğretmen Eğitimi (OEGT) boyutunda en yüksek faktör yükü .77 ile 4. maddeye, en düşük faktör yükü ise .60 ile 7. ve 3. maddeye aittir. Okul İklimi (OKİKLİM) boyutunda yer alan 1. madde .88 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü ise .47 ile 4. maddede gözlenmektedir. Her bir boyut içinde maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. KATTEP (Katılımcıların tepkileri) boyutunda 5 ile 6., 6 ile 7. maddeler, OEGT (Öğretmen Eğitimi) boyutunda 1 ve 2. maddeler, OKİKLİM (Okul İklimi) boyutunda 3 ve 4. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlar uyum indekslerinin artmasına katkı sağlamıştır.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ( $p < .01$ ) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. UYUM (Uyum), SURE (Süre/Doz), UKALİTE (Uygulamanın Kalitesi), KATTEP (Katılımcı Tepkileri), PFARK (Program Farklılıkları), OEGT (Öğretmen Eğitimi) ve OKİKLİM (Okul İklimi) örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonuçları "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"nin öğretmenlerin programa bağlılıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

### **3.3.2.6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Analizi**

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2013). Ölçümlerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı adı verilen bir sayı ile ifade edilir. Güvenirlik katsayısı çoğunlukla 0 ile +1 arası bir

değer alır ve 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenilirliğin o oranda arttığı söylenebilir (Can, 2014).

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını belirlemeye yönelik geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne ilişkin verilen cevapların incelenmesinde ölçeğin alt boyutları itibarıyla değerlendirme yöntemi izlenmiştir. Bu çerçevede 7 boyut altında toplanan maddeler ayrı ayrı ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonu, madde silindiğinde ortaya çıkan Cronbach Alpha katsayısı ve verilerin güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Uyma boyutuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. "Uyma" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
U1.madde	3.59	.965	.496	.824
U2.madde	3.91	.741	.517	.816
U3.madde	4.14	.759	.616	.803
U4.madde	4.01	.685	.645	.801
U5.madde	4.03	.653	.709	.795
U6.madde	3.80	.681	.499	.818
U7.madde	3.85	.788	.611	.803
U8.madde	3.50	.893	.451	.828
<b>Uyma Boyutu Genel Cronbach's Alfa=.840</b>				

Tablo 10'da sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Uyma boyutunda en yüksek ortalama 4.14 ile 3. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 3.50 ile 8. maddeye ait olduğu görülmektedir. Standart sapma açısından en yüksek değer .965 ile 1. madde, en düşük değer ise .653 ile 5. maddededir. Uyma boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .709 ile 5.madde, en düşük değeri ise .451 ile 8. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .840 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlardan biri "Süre" boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11. "Süre" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
S1.madde	4.00	.602	.747	.870
S2.madde	3.93	.605	.742	.871
S3.madde	4.12	.645	.794	.858
S4.madde	4.08	.682	.759	.867
S5.madde	3.98	.704	.670	.888
<b>Süre Boyutu Genel Cronbach's Alfa= .896</b>				

Tablo 11'de sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Süre boyutunda en yüksek ortalama 4.12 ile 3. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 3.93 ile 2. maddededir. Standart sapma açısından en yüksek değer .704 ile 5. madde, en düşük değer ise .602 ile 1. maddededir. Süre boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .794 ile 3. madde, en düşük değeri ise .670 ile 5. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenirlilik katsayısı .896 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlardan biri de "Uygulamanın Kalitesi" alt boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12. "Uygulamanın Kalitesi" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyon ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
Uk1.madde	2.38	.878	.624	.778
Uk2.madde	2.65	.933	.664	.765
Uk3.madde	2.71	.884	.681	.761
Uk4.madde	3.20	.899	.460	.825
Uk5.madde	2.76	.897	.624	.778
<b>Uygulamanın Kalitesi Boyutu Genel Cronbach's Alfa= .818</b>				

Tablo 12'de sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Uygulamanın Kalitesi boyutunda en yüksek ortalama 3.20 ile 4. maddeye aittir. En düşük ortalama ise



2.38 ile 1. maddededir. Standart sapma açısından en yüksek değer .933 ile 2. madde, en düşük değer ise .878 ile 1. maddededir. Uygulamanın Kalitesi boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .681 ile 3. madde, en düşük değeri ise .460 ile 4. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .818 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan diğer bir alt boyut "Katılımcıların Tepkileri" alt boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. "Katılımcıların Tepkileri" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
Kt1.madde	3.79	.723	.686	.874
Kt2.madde	3.85	.667	.767	.866
Kt3.madde	3.90	.650	.660	.878
Kt4.madde	3.63	.790	.656	.878
Kt5.madde	3.62	.825	.621	.883
Kt6.madde	3.54	.837	.681	.876
Kt7.madde	3.69	.736	.766	.865
<b>Katılımcıların Tepkileri Boyutu Genel Cronbach Alfa= .894</b>				

Tablo 13'te sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Katılımcıların Tepkileri boyutunda en yüksek ortalama 3.90 ile 3. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 3.54 ile 6. maddeye aittir. Standart sapma açısından en yüksek değer .837 ile 6. madde, en düşük değer ise .650 ile 3. maddededir. Katılımcıların Tepkileri boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .767 ile 2. madde, en düşük değeri ise .621 ile 5. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .894 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan diğer bir alt boyut "Program Farklılıkları" alt boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. "Program Farklılıkları" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
Pf1.madde	4.08	.640	.685	.827
Pf2.madde	4.18	.564	.717	.822
Pf3.madde	4.19	.596	.773	.806
Pf4.madde	3.94	.710	.663	.834
Pf5.madde	3.94	.678	.570	.858
<b>Program Farklılığı Genel Cronbach Alfa= .864</b>				

Tablo 14'te sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Program Farklılıkları boyutunda en yüksek ortalama 4.19 ile 3. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 3.94 ile 4 ve 5. maddelere ait olduğu görülmektedir. Standart sapma açısından en yüksek değer .710 ile 4. madde, en düşük değer ise .564 ile 2. maddededir. Program Farklılıkları boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .773 ile 3. madde, en düşük değeri ise .570 ile 5. maddede gözlenmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenilirlik katsayısı .864 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlardan biri de "Öğretmen Eğitimi" alt boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15. "Öğretmen Eğitimi" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
Öe1.madde	4.24	.645	.699	.891
Öe2.madde	4.26	.609	.756	.886
Öe3.madde	3.99	.729	.554	.905
Öe4.madde	4.12	.663	.735	.888
Oe5.madde	4.15	.719	.738	.887
Oe6.madde	4.04	.671	.712	.890
Oe7.madde	4.04	.650	.661	.894
Oe8.madde	4.05	.619	.722	.889
<b>Öğretmen Eğitimi Genel Cronbach's Alfa= .905</b>				

Tablo 15'te sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Öğretmen Eğitimi boyutunda en yüksek ortalama 4.26 ile 2. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 3.99 ile 3. maddededir. Standart sapma açısından en yüksek değer .729 ile 3. madde, en düşük değer ise .609 ile 2. maddededir. Öğretmen Eğitimi boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .756 ile 2. madde, en düşük değeri ise .554 ile 3. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenirlik katsayısı .905 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan son alt boyut "Okul İklimi" alt boyutu olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. "Okul İklimi" Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Ölçümlerin Güvenirlik Katsayıları**

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı
Oi1.madde	2.76	1.013	.677	.691
Oi2.madde	2.54	.975	.626	.720
Oi3.madde	2.41	.843	.656	.710
Oi4.madde	2.63	.920	.442	.808
<b>Okul İklimi Boyutu Genel Cronbach's Alfa= .789</b>				

Tablo 16'da sunulan analiz sonucunda, ölçeğin Okul İklimi boyutunda en yüksek ortalama 2.76 ile 1. maddeye aittir. En düşük ortalama ise 2.41 ile 3. maddededir. Standart sapma açısından en yüksek değer 1.013 ile 1. madde, en düşük değer ise .843 ile 3. maddededir. Okul İklimi boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri .677 ile 1. madde, en düşük değeri ise .442 ile 4. maddede görülmektedir. Ölçeğin bu boyutuna ilişkin ölçümlerin güvenirlik katsayısı .789 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin tamamına yönelik yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Cronbach Alfa Katsayısı .911 olarak bulunmuştur. Can (2014) güvenirlik katsayısının "0.60≤α<0.90" aralığında oldukça güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin güvenirlik düzeyinin oldukça iyi hatta mükemmel olduğu söylenebilir.

Yapılan işlemlerden sonra ölçek son halini almıştır. "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"ne ilişkin veriler bilgisayara girilirken de puanlama işlemi yapılmıştır.

42 maddenin her biri için “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Uygulamaya hazır hale getirilen ölçme araçları bir form haline getirilip çoğaltılmış ve belirlenen ilçelerde görev yapan öğretmenlere uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama yapılacak okullar belirlenmiş ve bir uygulama planı çıkarılmıştır. Form uygulanmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Hazırlanan plan doğrultusunda okul idarelerine gerekli bilgi verilerek ölçeğin öğretmenlere uygulanması gerçekleştirilmiştir. Bilgi toplama aracı, sadece gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Doldurma işlemi yaklaşık 15'er dakika sürmüştür. Böylece bilgi toplama aracı, 2015-2016 öğretim yılı içerisinde 1 Ocak-30 Mayıs 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır ve araştırma için gerekli verilerin toplanması işlemi tamamlanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi aşamasına geçmeden önce öğretmenler tarafından doldurulmuş olan formlar doğru bir şekilde doldurulup doldurulmadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. Daha sonra istenilen şekilde doldurulmuş olan formlar 1'den 319'a kadar numaralandırılmıştır.

Öğretmenlerin bilgi toplama aracına verdikleri cevaplar, araştırmanın amacına ve alt amacına yönelik olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin ve Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği'nin alt boyutlarının betimsel analizi yapılmış ve bu süreçte ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının ve eğitim programı tasarım tercihlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki bu amaçları gerçekleştirmek için ikili küme karşılaştırmalarında “t testi”,

ikiden çok küme karşılaştırılmalarında ise “tek yönlü varyans analizi testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için yol analizi yapılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizleri bilgisayarda SPSS 20 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde Balıkesir ilinde görev yapan toplam 319 öğretmenden elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Bu çerçevede analiz sonuçları aşağıda belirtilen başlıklar altında sunulmuştur.

- 1- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığına ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine ilişkin betimsel analiz sonuçları,
- 2- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin,
  - a- Cinsiyet
  - b- Mesleki kıdem
  - c- Mezun olunan okul türü
  - d- Görev yaptığı eğitim kademesine göre (ilkokul veya ortaokul) analiz sonuçları,
- 3- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılık düzeylerine ilişkin korelasyon analizi,
- 4- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan yol analizi sonuçları.

### 4.1. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Bu başlık altında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının alt boyutları olan “uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi” alt boyutlarındaki betimsel analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

319 öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin 1. alt boyutunu oluşturan “Uyuma” alt boyutunda her bir maddeye verilen cevapların betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Uyma Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Uyma Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.	2.53	.98	.575	-.753
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum.	3.34	1.18	-.652	-.814
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayrıt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer <u>veremiyorum</u> .	3.58	.97	-.809	.129
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.	2.90	1.03	.178	-1.112
5. Sınıf seviyesine göre gerektiğinde kazanımları birleştirerek işliyorum.	3.65	.87	-.580	-.077
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer <u>veremiyorum</u> .	2.92	.97	.261	-1.256
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.	4.15	.54	-.868	5.841
8. Programın uygulanmasından öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.	4.08	.60	-.808	2.708
<b>Uyma Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.39</b>	<b>.37</b>	<b>.106</b>	<b>-.234</b>

Analiz sonucunda Uyma boyutunda Tablo 17’de de görüldüğü gibi en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.15$ ,  $SS= .54$ ) ile 7. madde olan “Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum” maddesindedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.53$ ,  $SS= .98$ ) ile “Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum” olarak ifade edilen 1. maddeye aittir. Uyma alt boyutunun genel ortalamasının ( $\bar{X}=3.39$ ,  $SS= .37$ ) ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler ölçeğin 1, 2, 4 ve 6. maddelerinde “Katılmıyorum”, diğer maddelerinde ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan etkinlikleri, kazanımları, becerileri ve açıklamaları dikkate alarak eğitim-öğretim sürecinde bu kavram ve yaklaşımlara uygun olan çalışmalarını yaptıkları söylenebilir. Ancak programlarda yer verilen üst düzey becerilerin bu süreçte uygulamaya konulmasında öğretmenlerin sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır.

Ölçeğin bir diğer alt boyutunu “Süre” oluşturmaktadır. Bu boyutta toplam beş madde yer almaktadır. Her bir maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Süre Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Süre Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.	2.15	.61	1.508	3.339
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.	3.24	.96	-.665	-.831
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.	4.06	.59	-1.188	4.905
4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım.	4.23	.52	-.460	4.521
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım.	3.91	.72	-1.104	2.124
<b>Süre Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.51</b>	<b>.35</b>	<b>-.225</b>	<b>.684</b>

Süre alt boyutuyla ilgili analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 4.23$ ,  $SS = .52$ ) ile 4. madde olan “Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X} = 2.15$ ,  $SS = .61$ ) ile “Kazanım ve konunun içeriğini dikkate alarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır” olarak ifade edilen 1. maddeye aittir. Süre boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X} = 3.51$ ,  $SS = .35$ ) ise yüksek düzeydedir. Öğretmenler ölçeğin 1 ve 2. maddelerinde “Katılmıyorum”, diğer maddelerinde ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programında başta kazanım ve konularla ilgili olarak belirtilen süreleri ve uygulama sıklıklarını önemsedikleri görülmektedir. Ayrıca programlarda vurgusu yapılan öğrenci merkezli uygulamalar içinde zaman ayırdıkları söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarından olan Uygulamanın Kalitesi boyutunda toplam beş madde yer almaktadır. Bu boyutta her bir maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Uygulamanın Kalitesi Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Uygulamanın Kalitesi Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam.	3.94	.83	-1.328	2.226
2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.	3.91	.64	-.578	1.153
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.	3.96	.63	-.928	2.301



**Tablo 19: Devam**

4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum.	4.17	.52	-.480	3.649
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.	3.95	.72	-1.294	2.966
<b>Uygulamanın Kalitesi Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.98</b>	<b>.43</b>	<b>.033</b>	<b>1.141</b>

Uygulamanın Kalitesi alt boyutunun analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 4.17$ ,  $SS = .52$ ) ile 4. madde olan “Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X} = 3.91$ ,  $SS = .64$ ) ile “Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum” olarak ifade edilen 2. maddeye aittir. Uygulamanın Kalitesi alt boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X} = 3.98$ ,  $SS = .43$ ) ise yüksek düzeyde bir değere sahiptir. Öğretmenler ölçeğin tüm maddelerinde “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programda öngörülen uygulama ve etkinliklerde programın gereklerine uygun olarak uygulama kalitesini arttırmaya çalıştıkları ve bu durumu engelleyecek uygulamalardan kaçındıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin sürenin sınırlı olması dolayısıyla bazı uygulamaları daha sık yapmaktan kaçındıkları görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından olan Katılımcıların Tepkileri boyutunda toplam yedi madde yer almaktadır. Bu boyutta her bir maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği  
Katılımcıların Tepkileri Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Katılımcıların Tepkileri Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlemede etkili olur.	4.09	.49	-.932	8.014
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	4.01	.45	-.954	6.461
3. Öğrencileri öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	4.24	.45	.637	1.121
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	4.23	.52	.096	.634
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım.	4.09	.58	-.776	3.025
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	2.38	.91	.827	.062
7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	4.21	.45	.599	1.560
<b>Katılımcıların Tepkileri Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.89</b>	<b>.29</b>	<b>.872</b>	<b>1.103</b>

Katılımcıların Tepkileri alt boyutunun analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$  = 4.24, SS= .45) ile 3. madde olan “Öğrencileri öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}$  = 2.38, SS= .91) ile “Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum” olarak ifade edilen 6. maddeye aittir. Katılımcıların tepkileri alt boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X}$  = 3.89, SS= .29) ise yüksek düzeydedir. Öğretmenler ölçeğin 6. maddesine “Katılmıyorum”, diğer tüm maddelerine ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programlarında benimsenen öğrenci merkezli yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin çeşitli özelliklerini dikkate aldıkları ve öğretim sürecinde bu özellikler doğrultusunda bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan Program Farklılıkları boyutunda toplam beş madde yer almaktadır. Bu boyutta her bir maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Program Farklılıkları Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Program Farklılıkları Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. “Hedef-davranış” kavramı yerine “kazanım” kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden <u>olmamaktadır</u> .	2.87	.94	.100	-.789
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.	4.09	.55	-1.414	8.079
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema gibi) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor</u> .	3.53	.82	-.769	.284
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	3.19	1.07	-.485	-.988
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.	3.95	.58	-1.161	4.303
<b>Program Farklılıkları Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.52</b>	<b>.42</b>	<b>-.198</b>	<b>1.626</b>

Program farklılıkları alt boyutunun analizi sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$  = 4.09, SS= .55) ile 2. madde olan “ Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}$  = 2.87, SS= .94) ile “‘Hedef-kazanım’ kavramı yerine ‘kazanım’ kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır” olarak ifade edilen 1. maddeye aittir. Program farklılıkları alt boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X}$  = 3.52, SS= .42) ise yüksektir. Öğretmenler bu boyutta 1 ve 4. maddelere “Katılmıyorum” düzeyinde,

diğer maddelere ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programlarında yaşanan değişimler sonucunda ortaya konulan yeni kavram ve terimler ile yeni yaklaşımları anlamaya ve benimsemeye çalıştıkları söylenebilir. Ancak bazı kavram ve terimlerle ilgili olarak ayırım yapma ve bu terim ve kavramları anlamlandırma sürecinde tereddüde düştükleri görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından biri de Öğretmen Eğitimi boyutudur. Bu boyutta toplam sekiz madde yer almaktadır. Öğretmen Eğitimi boyutundaki her bir maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Öğretmen Eğitimi Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Öğretmen Eğitimi Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	3.61	.85	-.991	.587
2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	3.58	.97	-.590	-.280
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	3.22	.94	-.119	-.644
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	3.21	.93	-.430	-.705
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	3.83	.73	-1.300	2.561
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	3.90	.64	-1.399	4.515
7. Okul müdürü, programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	3.63	.83	-1.424	1.692
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır.	3.71	.68	-1.266	2.061
<b>Öğretmen Eğitimi Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.58</b>	<b>.45</b>	<b>-.705</b>	<b>2.170</b>

Öğretmen Eğitimi alt boyutuyla ilgili analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$  = 3.90, SS= .64) ile 6. madde “Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}$  = 3.21, SS= .93) ile “Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır” olarak ifade edilen 4. maddeye aittir. Öğretmen Eğitimi alt boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X}$  = 3.58, SS= .45) ise yüksek düzeydedir. Öğretmenler ölçeğin 3 ve 4. maddelerine “Katılmıyorum”, diğer tüm maddelere ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili olarak lisans düzeyinde aldıkları eğitim-öğretimde bazı eksikliklerin olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca mesleki açıdan da programlarla ilgili bilgilendirilme konusunda yetersizliklerin

olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak kurumsal açıdan okullarda programlarla ilgili uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Ölçeğin son alt boyutu olan Okul İklimi boyutunda toplam dört madde yer almaktadır. Bu boyutta her bir maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Okul İklimi Alt Boyutuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Okul İklimi Alt Boyutu Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Öğretmenler arasında programla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.	3.97	.59	-1.677	6.979
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.	3.62	.79	-.998	.721
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.	3.57	.84	-1.053	.559
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.	3.73	.72	-1.362	2.209
<b>Okul İklimi Boyutu Genel Ortalama</b>	<b>3.72</b>	<b>.57</b>	<b>-1.126</b>	<b>2.341</b>

Okul İklimi alt boyutuyla ilgili analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 3.97$ ,  $SS = .59$ ) ile 1. madde olan “Öğretmenler arasında programla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X} = 3.57$ ,  $SS = .84$ ) ile “Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir” olarak ifade edilen 3. maddeye aittir. Okul iklimi alt boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X} = 3.72$ ,  $SS = .57$ ) ise yüksek düzeydedir. Öğretmenler tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programların uygulanmasıyla ilgili olarak meslektaşlarıyla görüş alışverişi içerisinde bulunduğu söylenebilir.

Öğretim programına bağlılık ölçeğine öğretmenlerin verdikleri cevapların genel ortalamasına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Geneline Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
<b>Öğretim Programına Bağlılık Genel Ortalama</b>	<b>3.66</b>	<b>.24</b>	<b>.085</b>	<b>1.056</b>

Araştırmaya yönelik olarak hazırlanan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin genel ortalamasınının ( $\bar{X} = 3.66$ ,  $SS = .24$ ) yüksek düzeyde olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretim programına ilişkin olarak bağlılık içerisinde oldukları sonucu çıkarılabilir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarına ilişkin tercihlerini içeren ölçek 30 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği'nin alt boyutları olan Öğrenci Merkezli Program Tasarımı, Sorun Merkezli Program Tasarımı ve Konu Merkezli Program Tasarımı'na ilişkin betimsel analizler sonucu elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarından biri olan Öğrenci Merkezli Program Tasarımı'yla ilgili olarak öğretmenlerin bu boyuta ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

**Tablo 25. Öğrenci Merkezli Tasarıma Yönelik Öğretmenlerin Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
<b>ept1.</b> Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır	3.28	.96	-.394	-1.057
<b>ept2.</b> Derste öğretmenden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.	4.17	.60	-1.035	4.352
<b>ept3.</b> Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır	4.27	.48	.417	.510
<b>ept6.</b> Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır	3.90	.69	-.410	.326
<b>ept7.</b> Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir	4.30	.52	-.215	1.781
<b>ept8.</b> Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir	4.34	.50	.180	-.055
<b>ept9.</b> Derste bireysel çalışmalardan ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir	4.08	.63	-.894	2.607
<b>ept11.</b> Programlar, bireysel farklılıkları gözetken bir şekilde düzenlenmelidir	4.20	.59	-.447	1.413
<b>ept12.</b> Okul, hayata hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır	4.27	.56	-.351	1.298
<b>ept24.</b> Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir	4.27	.53	.051	.345
<b>Öğrenci Merkezli Tasarım Genel Ortalama</b>	4.10	.35	.490	-.297

Öğrenci Merkezli Tasarım boyutuyla ilgili analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.34, SS= .50) ile 8. madde olan "Öğrencinin kendi gözlemleri ve

yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}$  = 3.28, SS= .96) ile “Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır” olarak ifade edilen 1. maddeye aittir. Öğrenci Merkezli Tasarım boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X}$  = 4.10, SS= .35) ise yüksek düzeydedir. Öğretmenler ölçeğin 1. maddesine “Katılmıyorum” diğer tüm maddelerde ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yenilenen programlardaki öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinlikleri benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde öğrenci merkezli uygulamaları dikkate aldıkları görülmektedir.

Ölçeğin boyutlarından bir diğeri olan Sorun Merkezli Program Tasarımıyla ilgili olarak öğretmenlerin bu boyuta ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26. Sorun Merkezli Tasarıma Yönelik Öğretmenlerin Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
<b>ept4.</b> Okul,demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır	4.32	.49	.444	-1.045
<b>ept5.</b> Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinlerarası bağlantılar kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayırmalıdır	4.02	.66	-1.011	2.463
<b>ept10.</b> Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır	3.59	.99	-.638	-.610
<b>ept13.</b> Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır	4.11	.55	-.512	2.568
<b>ept16.</b> Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır	4.10	.53	-.915	5.007
<b>ept19.</b> Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir	4.13	.47	.401	.928
<b>ept22.</b> Okulda, öğrencilerin işbirliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir	4.18	.53	-.352	3.767
<b>ept26.</b> Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemlidir	4.28	.51	.320	-.540
<b>ept27.</b> Toplumsal değişmede okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır	4.27	.55	-.199	.826
<b>ept29.</b> Okulda öğrenciler, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır	4.03	.54	-.218	1.409
<b>Sorun Merkezli Tasarım Genel Ortalama</b>	4.10	.35	.445	-.255

Sorun Merkezli Tasarım boyutuyla ilgili analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$  = 4.32, SS= .49) ile 4. madde olan “Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır” maddesindedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}$  = 3.59, SS=.99) ile “Okullarda,

tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır” olarak ifade edilen 10. maddeye aittir. Sorun Merkezli Tasarım boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X}$  = 4.10, SS= .35) ise yüksek düzeydedir. Öğretmenler ölçeğin tüm maddelerinde “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım gibi sorun merkezli tasarım özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Ayrıca sorun merkezli tasarıma ilişkin faaliyetlerin de eğitim-öğretim sürecine dahil edildiği söylenebilir.

Ölçeğin boyutlarından sonuncusu ise Konu Merkezli Program Tasarımı’dır. Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27. Konu Merkezli Tasarıma Yönelik Öğretmen Tercihlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Sivrilik
<b>ept14.</b> Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır	2.78	1.02	.541	-.982
<b>ept15.</b> Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir	2.55	.99	.933	-.024
<b>ept17.</b> Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır	2.31	.82	1.099	.914
<b>ept18.</b> Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir	2.55	.95	.640	-.364
<b>ept20.</b> Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır	2.36	.94	.993	.609
<b>ept21.</b> Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmamanın gereği yoktur	1.77	.69	1.371	4.153
<b>ept23.</b> Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicidir	2.12	.89	1.098	1.081
<b>ept25.</b> Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir	3.46	1.04	-.457	-.592
<b>ept28.</b> Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır	2.04	.80	.991	1.203
<b>ept30.</b> Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır	2.76	.91	.246	-.885
<b>Konu Merkezli Tasarım Genel Ortalama</b>	2.46	.53	.408	1.633

Konu Merkezli Tasarım boyutuyla ilgili analiz sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$  = 3.46, SS= 1.04) ile 25. madde olan “Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir” maddesine aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}$  = 1.77, SS= .69) ile “Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmamanın gereği yoktur” olarak ifade edilen 21. maddeye aittir. Konu Merkezli Tasarım boyutunun genel ortalaması ( $\bar{X}$  = 2.46, SS= .53) ise düşük düzeydedir. Öğretmenler ölçeğin 25. maddesine “Katılıyorum”, diğer tüm maddelerde “Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarımların aksine konu merkezli tasarımla ilgili olarak olumsuz bir yaklaşım içinde oldukları görülmektedir. Yenilenen programların etkisiyle öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin uygulamalardan eğitim-öğretim sürecinde daha az yararlandıkları söylenebilir.

#### 4.3. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hem alt boyutlar hem de genel ortalama açısından karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

**Tablo 28. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Öğretim Programına Bağlılığı Belirleme Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Uyma	Kadın	167	3.41	.37	.060	.807	.914	317	.361*
	Erkek	152	3.37	.36					
Süre	Kadın	167	3.51	.35	.154	.695	-.375	317	.708*
	Erkek	152	3.52	.35					
Uygulamanın Kalitesi	Kadın	167	3.98	.42	.369	.544	-.023	317	.982*
	Erkek	152	3.98	.43					
Katılımcıların Tepkileri	Kadın	167	3.89	.27	1.406	.237	-.181	317	.856*
	Erkek	152	3.89	.30					
Program Farklılıkları	Kadın	167	3.53	.44	.478	.490	.225	317	.822*
	Erkek	152	3.52	.40					
Öğretmen Eğitimi	Kadın	167	3.59	.44	.013	.910	.350	317	.726*
	Erkek	152	3.58	.45					
Okul İklimi	Kadın	167	3.75	.57	.028	.868	.872	317	.384*
	Erkek	152	3.69	.57					
Genel Ortalama	Kadın	167	3.67	.25	.156	.693	.522	317	.602*
	Erkek	152	3.65	.24					

\*p>.05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizinde hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genelinde de kadın ( $\bar{X}$ = 3.67, SS= .25) ve erkek ( $\bar{X}$ = 3.65, SS= .24) öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur (t=



.522,  $p > .05$ ). Cinsiyet değişkeni öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının görev yaptıkları eğitim kademesi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hem alt boyutlar hem de genel ortalama açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’de sunulmuştur.

**Tablo 29. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Öğretim Programına Bağlılığı Belirleme Ölçeği Alt Boyutları	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	sd	p																																																																																												
					F	p																																																																																															
Uyma	Ortaokul	138	3.41	.34	4.815	.029*	-.781	310.189	.436																																																																																												
	İlkokul	181	3.38	.38						Süre	Ortaokul	138	3.53	.31	11.633	.001*	-.798	315.806	.426	İlkokul	181	3.50	.38	Uygulamanın Kalitesi	Ortaokul	138	3.95	.40	3.413	.066	1.035	317	.301	İlkokul	181	4.00	.44	Katılımcıların Tepkileri	Ortaokul	138	3.87	.28	.733	.393	.977	317	.329	İlkokul	181	3.90	.29	Program Farklılıkları	Ortaokul	138	3.53	.37	2.992	.085	-.353	317	.724	İlkokul	181	3.52	.46	Öğretmen Eğitimi	Ortaokul	138	3.57	.45	.085	.770	.515	317	.607	İlkokul	181	3.59	.44	Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*	İlkokul	181	3.78	.55	Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813
Süre	Ortaokul	138	3.53	.31	11.633	.001*	-.798	315.806	.426																																																																																												
	İlkokul	181	3.50	.38						Uygulamanın Kalitesi	Ortaokul	138	3.95	.40	3.413	.066	1.035	317	.301	İlkokul	181	4.00	.44	Katılımcıların Tepkileri	Ortaokul	138	3.87	.28	.733	.393	.977	317	.329	İlkokul	181	3.90	.29	Program Farklılıkları	Ortaokul	138	3.53	.37	2.992	.085	-.353	317	.724	İlkokul	181	3.52	.46	Öğretmen Eğitimi	Ortaokul	138	3.57	.45	.085	.770	.515	317	.607	İlkokul	181	3.59	.44	Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*	İlkokul	181	3.78	.55	Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417	İlkokul	181	3.67	.25								
Uygulamanın Kalitesi	Ortaokul	138	3.95	.40	3.413	.066	1.035	317	.301																																																																																												
	İlkokul	181	4.00	.44						Katılımcıların Tepkileri	Ortaokul	138	3.87	.28	.733	.393	.977	317	.329	İlkokul	181	3.90	.29	Program Farklılıkları	Ortaokul	138	3.53	.37	2.992	.085	-.353	317	.724	İlkokul	181	3.52	.46	Öğretmen Eğitimi	Ortaokul	138	3.57	.45	.085	.770	.515	317	.607	İlkokul	181	3.59	.44	Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*	İlkokul	181	3.78	.55	Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417	İlkokul	181	3.67	.25																						
Katılımcıların Tepkileri	Ortaokul	138	3.87	.28	.733	.393	.977	317	.329																																																																																												
	İlkokul	181	3.90	.29						Program Farklılıkları	Ortaokul	138	3.53	.37	2.992	.085	-.353	317	.724	İlkokul	181	3.52	.46	Öğretmen Eğitimi	Ortaokul	138	3.57	.45	.085	.770	.515	317	.607	İlkokul	181	3.59	.44	Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*	İlkokul	181	3.78	.55	Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417	İlkokul	181	3.67	.25																																				
Program Farklılıkları	Ortaokul	138	3.53	.37	2.992	.085	-.353	317	.724																																																																																												
	İlkokul	181	3.52	.46						Öğretmen Eğitimi	Ortaokul	138	3.57	.45	.085	.770	.515	317	.607	İlkokul	181	3.59	.44	Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*	İlkokul	181	3.78	.55	Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417	İlkokul	181	3.67	.25																																																		
Öğretmen Eğitimi	Ortaokul	138	3.57	.45	.085	.770	.515	317	.607																																																																																												
	İlkokul	181	3.59	.44						Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*	İlkokul	181	3.78	.55	Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417	İlkokul	181	3.67	.25																																																																
Okul İklimi	Ortaokul	138	3.65	.59	2.926	.088	2.000	317	.046*																																																																																												
	İlkokul	181	3.78	.55						Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417	İlkokul	181	3.67	.25																																																																														
Genel Ortalama	Ortaokul	138	3.65	.23	1.138	.287	.813	317	.417																																																																																												
	İlkokul	181	3.67	.25																																																																																																	

\* $p < .05$

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni açısından yapılan analizinde “Okul İklimi” alt boyutunda görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $t = 2.000$ ,  $p < .05$ ). İlkokul öğretmenlerinin bu alt boyut için ortalamasının ( $\bar{X} = 3.78$ ,  $SS = .55$ ), ortaokul öğretmenlerinin ortalamasından ( $\bar{X} = 3.65$ ,  $SS = .59$ ) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasında da ilkokul ( $\bar{X}= 3.67$ ,  $SS= .25$ ) ve ortaokul ( $\bar{X}=3.65$ ,  $SS= .23$ ) öğretmenleri arasında anlamlı farklılık yoktur ( $t= .813$ ,  $p>.05$ ). Analiz sonuçlarına göre görev yapılan eğitim kademesi değişkeni öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Yalnızca “Okul İklimi” alt boyutu açısından ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kurumsal açıdan öğretim programlarıyla ilgili daha çok bilgi ve görüş alışverişinde buldukları söylenebilir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mezun oldukları okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hem alt boyutlar hem de genel ortalama açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

**Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Öğretim Programına Bağlılığı Belirleme Ölçeği Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Uyma	Eğitim Fakültesi	252	3.40	.36	.404	.526	1.135	317	.257*
	Diğer	67	3.35	.37					
Süre	Eğitim Fakültesi	252	3.52	.36	.540	.463	.333	317	.739*
	Diğer	67	3.50	.32					
Uygulamanın Kalitesi	Eğitim Fakültesi	252	3.98	.42	.827	.364	.061	317	.951*
	Diğer	67	3.98	.45					
Katılımcıların Tepkileri	Eğitim Fakültesi	252	3.89	.29	.216	.642	-.153	317	.879*
	Diğer	67	3.89	.28					
Program Farklılıkları	Eğitim Fakültesi	252	3.54	.43	.455	.500	.938	317	.349*
	Diğer	67	3.48	.38					
Öğretmen Eğitimi	Eğitim Fakültesi	252	3.59	.42	1.892	.170	.048	317	.962*
	Diğer	67	3.58	.55					
Okul İklimi	Eğitim Fakültesi	252	3.73	.53	3.255	.072	.652	317	.515*
	Diğer	67	3.68	.69					

**Tablo 30: Devam**

<b>Genel Ortalama</b>	Eğitim Fakóltesi	252	3.66	.23	2.242	.135	.765	317	.445*
	Diğer	67	3.64	.28					

\*p&gt;.05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mezun oldukları okul değişkeni açısından yapılan analizinde hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genelinde de eğitim fakóltesi mezunu ( $\bar{X}$  = 3.66, SS= .23) ve diğer eğitim kurumlarından mezun olan ( $\bar{X}$  = 3.64, SS= .28) öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur (t= .765, p>.05). Mezun olunan okul değişkeni öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4.6. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi analizi sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

**Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi**

Ölçek Boyutları	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene İstatistiği	
							F	P*
Uyma	a- 1-5 yıl	44	3.46	.39	4	314	1.776	.133
	b- 6-10 yıl	33	3.25	.30				
	c- 11-15 yıl	40	3.41	.31				
	d- 16-20 yıl	30	3.42	.37				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.39	.38				
Süre	a- 1-5 yıl	44	3.58	.33	4	314	3.659	.006*
	b- 6-10 yıl	33	3.45	.28				
	c- 11-15 yıl	40	3.52	.34				
	d- 16-20 yıl	30	3.45	.26				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.52	.38				

**Tablo 31: Devam**

Uygulamanın Kalitesi	a- 1-5 yıl	44	3.87	.43	4	314	2.755	.028*
	b- 6-10 yıl	33	3.99	.37				
	c- 11-15 yıl	40	3.96	.34				
	d- 16-20 yıl	30	3.94	.32				
	e- 21 yıl ve üstü	172	4.02	.46				
Katılımcıların Tepkileri	a- 1-5 yıl	44	3.89	.24	4	314	3.254	.012*
	b- 6-10 yıl	33	3.84	.22				
	c- 11-15 yıl	40	3.83	.24				
	d- 16-20 yıl	30	3.86	.29				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.92	.32				
Program Farklılıkları	a- 1-5 yıl	44	3.62	.27	4	314	3.443	.009*
	b- 6-10 yıl	33	3.52	.47				
	c- 11-15 yıl	40	3.45	.39				
	d- 16-20 yıl	30	3.50	.31				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.52	.46				
Öğretmen Eğitimi	a- 1-5 yıl	44	3.65	.35	4	314	1.960	.100
	b- 6-10 yıl	33	3.48	.49				
	c- 11-15 yıl	40	3.52	.49				
	d- 16-20 yıl	30	3.63	.32				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.60	.46				
Okul İklimi	a- 1-5 yıl	44	3.80	.45	4	314	1.485	.207
	b- 6-10 yıl	33	3.58	.64				
	c- 11-15 yıl	40	3.72	.62				
	d- 16-20 yıl	30	3.68	.44				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.73	.59				
Genel Ortalama	a- 1-5 yıl	44	3.69	.21	4	314	2.640	.034*
	b- 6-10 yıl	33	3.59	.24				
	c- 11-15 yıl	40	3.63	.24				
	d- 16-20 yıl	30	3.64	.14				
	e- 21 yıl ve üstü	172	3.67	.26				

\*p&lt;.05

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan betimsel analizi sonuçlarına göre “Uyma” boyutunda en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.46, SS= .39). “Uyma” boyutunda en düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.25, SS= .30). “Süre” boyutunda en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlerde ( $\bar{X}$ = 3.58, SS= .33), en düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki ( $\bar{X}$ = 3.45, SS= .28) ve 16-20 yıl mesleki ( $\bar{X}$ = 3.45, SS= .26) kıdeme sahip

öğretmenlere aittir. “Uygulamanın Kalitesi” boyutunda en yüksek ortalama 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 4.02, SS= .46), en düşük ortalama ise 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.87, SS= .43). “Katılımcıların Tepkileri” boyutunda en yüksek ortalama 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 3.92, SS= .32), en düşük ortalama 11-15 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.83, SS= .24). “Program Farklılıkları” boyutunda en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 3.62, SS= .27), en düşük ortalama ise 11-15 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.45, SS= .39). “Öğretmen Eğitimi” boyutunda en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 3.65, SS= .35), en düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.48, SS= .49). “Okul İklimi” boyutunda ise en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 3.80, SS= .45), en düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$ = 3.58, SS= .64). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem açısından genel ortalamasına baktığımızda en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere ( $\bar{X}$ = 3.69, SS= .21), en düşük ortalamanın ise 6-10 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$ = 3.59, SS= .24).

Varyansların homojenliğine ilişkin Levene istatistiği sonuçlarında Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri, Program Farklılıkları ve Genel Ortalama açısından varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Uyma, Öğretmen Eğitimi ve Okul İklimi boyutlarında ise varyansların homojen olduğu görülmektedir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32. Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uyma	Gruplar Arası	,913	4	,228	1,708	,148*
	Grup İçi	41,961	314	,134		
	Toplam	42,874	318			
Öğretmen Eğitimi	Gruplar Arası	,844	4	,211	1,053	,380*
	Grup İçi	62,911	314	,200		
	Toplam	63,755	318			
Okul İklimi	Gruplar Arası	1,034	4	,259	,788	,534*
	Grup İçi	102,989	314	,328		
	Toplam	104,024	318			

\*p>05

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından öğretim programına bağlılığın Uyma ( $F=1.708$ ,  $p>.05$ ), Öğretmen Eğitimi ( $F=1.053$ ,  $p>.05$ ) ve Okul İklimi ( $F=.788$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretim programına bağlılığın Uyma, Öğretmen Eğitimi ve Okul İklimi alt boyutları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretim programına bağlılığın “Süre”, “Uygulamanın Kalitesi”, “Katılımcıların Tepkileri”, “Program Farklılıkları” boyutlarında ve “Genel Ortalama” açısından varyanslar homojen olmadığından Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 33. Süre Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları**

	Mesleki_kidem	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Süre	a-1-5 yıl	44	180.20	5.334	4	.255*
	b-6-10 yıl	33	141.91			
	c-11-15 yıl	40	163.46			
	d-16-20 yıl	30	138.62			
	e-21 ve üstü	172	161.23			
	Toplam	319				

\* $p>.05$

Süre boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ( $X^2=5.334$ ,  $p>.05$ ). En yüksek sıra ortalaması (Sıra ort.=180.20) ile 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere, en düşük sıra ortalaması (Sıra ort.=138.62) ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

**Tablo 34. Uygulamanın Kalitesi Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları**

	Mesleki_kidem	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Uygulamanın Kalitesi	a-1-5 yıl	44	140.15	3.001	4	.558*
	b-6-10 yıl	33	158.20			
	c-11-15 yıl	40	158.21			
	d-16-20 yıl	30	157.87			
	e-21 ve üstü	172	166.21			
	Toplam	319				

\* $p>.05$

Uygulamanın Kalitesi boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ( $X^2=3.001$ ,  $p>.05$ ). En yüksek sıra ortalaması (Sıra ort.=166.21) ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere, en düşük sıra ortalaması (Sıra ort.=140.15) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

**Tablo 35. Katılımcıların Tepkileri Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları**

	Mesleki_kidem	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Katılımcıların Tepkileri	a-1-5 yıl	44	166.18	3.326	4	.505*
	b-6-10 yıl	33	149.14			
	c-11-15 yıl	40	139.94			
	d-16-20 yıl	30	158.90			
	e-21 ve üstü	172	165.36			
	Toplam	319				

\* $p>.05$

Katılımcıların Tepkileri boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ( $X^2=3.326$ ,  $p>.05$ ). En yüksek sıra ortalaması (Sıra ort.=166.18) ile 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere, en düşük sıra ortalaması (Sıra ort.=139.94) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

**Tablo 36. Program Farklılıkları Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları**

	Mesleki_kidem	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Program Farklılıkları	a-1-5 yıl	44	181.39	3.897	4	.420*
	b-6-10 yıl	33	158.58			
	c-11-15 yıl	40	144.14			
	d-16-20 yıl	30	152.47			
	e-21 ve üstü	172	159.81			
	Toplam	319				

\* $p>.05$

Program Farklılıkları boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ( $X^2=3.897$ ,  $p>.05$ ). En yüksek sıra ortalaması (Sıra ort.=181.39) ile 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere, en düşük sıra ortalaması (Sıra ort.=144.14) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

**Tablo 37. Bağlılığın Genel Ortalamasının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları**

	Mesleki_kıdem	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Bağlılık Genel	a-1-5 yıl	44	182.63	6.262	4	.180*
	b-6-10 yıl	33	132.82			
	c-11-15 yıl	40	156.58			
	d-16-20 yıl	30	147.27			
	e-21 ve üstü	172	162.44			
	Toplam	319				

\*p>.05

Bağlılığın genel ortalamasında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ( $X^2=6.262$ , p>.05). En yüksek sıra ortalaması (Sıra ort.=182.63) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme, en düşük sıra ortalaması (Sıra ort.=132.82) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Öğretim programına bağlılıkların genelinde ve alt boyutlarında mesleki kıdem anlamlı bir etkiye sahip değildir. İster meslekte yeni isterse meslekte uzun yıllardır çalışan öğretmenler olsun öğretim programına bağlılık düzeyleri farklılık göstermemektedir.

#### 4.7. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hem alt boyutlar hem de genel ortalama açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

**Tablo 38. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Öğrenci Merkezli	Kadın	167	4.09	.32	5.106	.025*	-.412	298.592	.680*
	Erkek	152	4.11	.38					
Sorun Merkezli	Kadın	167	4.09	.32	7.436	.007*	-.199	295.724	.843*
	Erkek	152	4.11	.38					
Konu Merkezli	Kadın	167	2.48	.49	1.508	.220	.663	317	.508*
	Erkek	152	2.45	.56					

\*p>.05



Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından yapılan istatistik sonuçları doğrultusunda “Öğrenci Merkezli Tasarım”da erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ = 4.11, SS= .38) ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$ = 4.09, SS= .32). “Sorun Merkezli Tasarım” yaklaşımı tercihinde de erkek öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}$ = 4.11, SS= .38), kadın öğretmenlerin ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur ( $\bar{X}$ = 4.09, SS= .32). Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından Konu Merkezli Tasarım tercihlerinde , kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ = 2.48, SS= .49) ortalamasının, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ = 2.45, SS= .56) ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim Program Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği'nin alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir (p>.05).

#### 4.8. Öğretmenlerin Eğitim Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hem alt boyutlar hem de genel ortalama açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur.

**Tablo 39. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Öğrenci Merkezli	Ortaokul	138	4.09	.34	.911	.341	.486	317	.627
	İlkokul	181	4.11	.36					
Sorun Merkezli	Ortaokul	138	4.08	.31	8.846	.003*	.942	315.053	.347
	İlkokul	181	4.12	.37					
Konu Merkezli	Ortaokul	138	2.37	.53	.016	.899	2.951	317	.003*
	İlkokul	181	2.54	.51					

\*p<.05

Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni açısından yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analizi sonuçlarına göre eğitim programı tasarım yaklaşımlarından Öğrenci Merkezli (t= .486, p>.05) ve Sorun Merkezli (t= .942, p>.05) tasarım yaklaşımlarında görev

yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık yoktur. Konu merkezli program tasarım yaklaşımında ise anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $t= 2.951$ ,  $p<.05$ ). İlkokul öğretmenlerinin ortalaması ( $\bar{X}= 2.54$ ,  $SS= .51$ ), ortaokul öğretmenlerinin ortalamasından ( $\bar{X}= 2.37$ ,  $SS= .53$ ) daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre Konu Merkezli Tasarım yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumun öncelikli sebebinin ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından konu merkezli program uygulama ve yaklaşımlarına daha yatkın olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin 4. sınıfı, ortaokula temel oluşturan bir eğitim aşaması olarak gördükleri için konu merkezli ve bilgi odaklı bir yaklaşımı benimsemiş olabilecekleri düşünülebilir. Ortaokul düzeyinde ise öğretmenlerin ortaokulun 6. ve 7. sınıflarında uygulanan çoktan seçmeli sınavların ortaokulun son sınıfında öğrencinin isteğine bağlı olarak uygulanmasından dolayı konu merkezli etkinlik ve yaklaşımlardan uzaklaşmış olabilecekleri söylenebilir.

#### 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun oldukları okul değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için hem alt boyutlar hem de genel ortalama açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 40'da sunulmuştur.

**Tablo 40. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Öğrenci Merkezli	Eğitim F.	252	4.10	.34	.872	.351	-.337	317	.737*
	Diğer	67	4.12	.37					
Sorun Merkezli	Eğitim F.	252	4.11	.33	2.245	.135	.910	317	.363*
	Diğer	67	4.07	.39					
Konu Merkezli	Eğitim F.	252	2.46	.50	3.228	.073	-.218	317	.828*
	Diğer	67	2.48	.62					

\* $p>.05$

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda Öğrenci Merkezli Yaklaşımında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}= 4.10$ ,  $SS= .34$ ), diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin ortalamasından

( $\bar{X}$  = 4.12, SS= .37) daha düşüktür. Sorun Merkezli Yaklaşımın tercih edilmesinde ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$  = 4.11, SS= .33), diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}$  = 4.07, SS= .39) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Konu Merkezli Tasarımda ise diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$  = 2.48, SS= .62), eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}$  = 2.46, SS= .50) yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim program tasarımı tercih ölçeğinin hiçbir alt boyutunda mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ( $p > .05$ ).

#### 4.10. Öğretmenlerin Eğitim Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin betimsel analizi ve varyansların homojenliği testi analizi sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

**Tablo 41. Öğretmenlerin Eğitim Program Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Program Tasarım Yaklaşımı	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sd1	Sd2	Levene İstatistiği	
							F	P*
Öğrenci Merkezli	a- 1-5 yıl	44	4.11	.37	4	314	2.043	.088
	b- 6-10 yıl	33	4.07	.25				
	c- 11-15 yıl	40	4.10	.34				
	d- 16-20 yıl	30	4.06	.37				
	e- 21 yıl ve üstü	172	4.12	.36				
Sorun Merkezli	a- 1-5 yıl	44	4.08	.32	4	314	2.505	.042*
	b- 6-10 yıl	33	4.06	.27				
	c- 11-15 yıl	40	4.13	.33				
	d- 16-20 yıl	30	4.08	.31				
	e- 21 yıl ve üstü	172	4.11	.38				
Konu Merkezli	a- 1-5 yıl	44	2.55	.48	4	314	.722	.577
	b- 6-10 yıl	33	2.36	.45				
	c- 11-15 yıl	40	2.32	.57				
	d- 16-20 yıl	30	2.54	.55				
	e- 21 yıl ve üstü	172	2.49	.54				

\* $p < .05$

Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşım tercihlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre Öğrenci Merkezli Yaklaşımında en yüksek ortalama 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$  = 4.12, SS= .36). Öğrenci Merkezli Yaklaşımında en düşük ortalama ise 16-20 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$  = 4.06, SS= .37). Sorun Merkezli Yaklaşımında en yüksek ortalama 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$  = 4.13, SS= .33). Sorun Merkezli Yaklaşımında en düşük ortalama ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}$  = 4.06, SS= .27). Konu Merkezli Yaklaşımında en yüksek ortalama 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$  = 2.55, SS= .48). Konu Merkezli Yaklaşımında en düşük ortalama 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir ( $\bar{X}$  = 2.32, SS= .57).

Varyansların homojenliğine ilişkin Levene istatistiği sonuçlarında Sorun Merkezli Program Tasarım Yaklaşımı (F=2.505, p<.05) dışında diğer boyutların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

**Tablo 42. Öğrenci ve Konu Merkezli Tasarım Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Merkezli	Gruplar arası	.133	4	.033	.268	.898*
	Grup içi	38.883	314	.124		
	Toplam	39.016	318			
Konu Merkezli	Gruplar arası	1.895	4	.474	1.699	.150*
	Grup içi	87.579	314	.279		
	Toplam	89.474	318			

\*p>.05

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından eğitim programı tasarım yaklaşımlarından Öğrenci Merkezli Tasarım (F=.268, p>.05) ve Konu Merkezli Tasarım (F=1.699, p>.05) açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin eğitim program tasarım tercihlerinden öğrenci ve konu merkezli tasarım yaklaşımlarında anlamlı etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Sorun Merkezli Program Tasarımı tercihlerinde varyanslar homojen olmadığından Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43'de sunulmuştur.

**Tablo 43. Sorun Merkezli Tasarım Boyutunda Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları**

Mesleki_Kıdem	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Sd	p
a-1-5 yıl	44	154.53	.648	4	.958*
b-6-10 yıl	33	154.20			
Sorun Merkezli Tasarım c-11-15 yıl	40	166.34			
d-16-20 yıl	30	155.02			
e-21 ve üstü	172	161.91			
Toplam	319				

\*p>.05

Sorun Merkezli Program Tasarımı tercihlerinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ( $\chi^2 = .648$ ,  $p > .05$ ). En yüksek sıra ortalaması (Sıra ort.=166.34) ile 11-15 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere, en düşük sıra ortalaması ise (Sıra ort.=154.20) ile 6-10 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlere aittir.

#### **4.11. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi**

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı alt boyutları ile öğretim programına bağlılık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 44'de sunulmuştur.

**Tablo 44. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon**

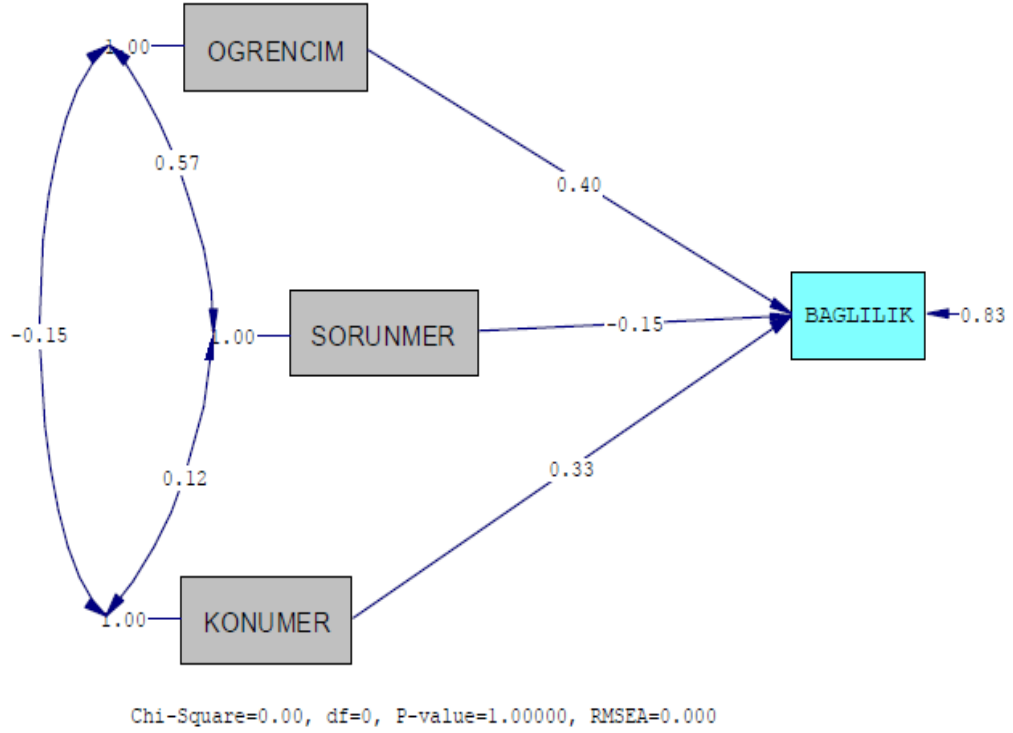
	Öğrenci M T	Sorun M T	Konu M T	Bağ. Genel	Uyma	Süre	Uygulama kalitesi	Katılımcı tepkisi	Program fark.	Öğretmen Eğitimi
<b>Sorun M.T.</b>	<b>.600**</b>									
<b>Konu M. T.</b>	<b>-.128*</b>	<b>.147**</b>								
<b>Bağ. Genel</b>	<b>.295**</b>	<b>.139*</b>	<b>.247**</b>							
Uyma	.376**	.422**	.133*	.462**						
Süre	.348**	.292**	.194**	.545**	.419**					
Uy.kalitesi	-.215**	-.267**	.128*	.401**	-.089	.045				
Kat.tepkisi	.389**	.333**	.011	.361**	.326**	.291**	-.194**			
Prog.fark	-.107	-.120*	.200**	.418**	.127*	.150**	.428**	-.104		
Öğrt.eğitimi	.224**	.177**	.147**	.392**	.062	.054	-.202**	.136*	-.238**	
Okul İklimi	.122*	.150**	.128*	.390**	.116*	.012	-.146**	.202**	-.216**	.339**

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

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği'nin Öğrenci Merkezli, Sorun Merkezli ve Konu Merkezli alt boyutları ile Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon analizi sonucunda en yüksek ilişki ( $r = .30$ ,  $p < .05$ ) Öğrenci Merkezli Program Tasarımı ile Programa Bağlılık Genel arasında olduğu belirlenmiştir. Bunu Konu Merkezli Program Tasarımı ( $r = .25$ ,  $p < .05$ ) ve Sorun Merkezli Program tasarımı ( $r = .14$ ,  $p < .05$ ) izlemektedir. Programa Bağlılık Genel ile Sorun Merkezli Program Tasarımı arasındaki ilişki düşüktür. Diğerleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki söz edilebilir. Bağlılık ölçeğinin Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkisi, Program Farklılığı, Öğretmen Eğitimi ve Okul İklimi arasında en yüksek korelasyon ( $r = .42$ ,  $p < .05$ ) Sorun Merkezli Program tasarımı ile Uyma arasındadır. Bunu Öğrenci Merkezli Program Tasarım Yaklaşımı ile Katılımcıların Tepkisi ( $r = .39$ ,  $p < .05$ ), Uyma ( $r = .38$ ,  $p < .05$ ) ve Süre ( $r = .35$ ,  $p < .05$ ) izlemektedir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişki pozitif orta düzeydedir. En düşük ilişki Konu Merkezli Program Tasarım Yaklaşımı ile Katılımcıların Tepkisi ( $r = .011$ ,  $p > .05$ ) ve Öğrenci Merkezli Program Tasarım Yaklaşımı ile Program Farklılığı arasındadır ( $r = .11$ ,  $p > .05$ ). Söz konusu değişkenler arasındaki ilişki düşüktür. Diğer değişkenler arasında orta düzeyde ya da düşük ama anlamlı ilişki belirlenmiştir.

#### 4.12. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıklarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için yol analizi yapılmıştır. Orijinal modelde Öğretim Programına Bağlılığın alt boyutları arasında yol katsayılarının hesaplanması yoluna gidilmiştir. Ancak iyi olmayan uyum indeksleri elde edilmiştir. Analiz sonucunda  $X^2=278$ ,  $sd=21$  ( $X^2/sd=13.23$ ),  $RMSEA=.204$ ;  $CFI=.90$ ,  $NNFI=.89$ ,  $NFI=.89$ ,  $SRMR=.10$ ,  $AGFI=.62$  indeksleri elde edilmiştir. Bu nedenle modelde revizyona gidilmiştir. Model, eğitim program tasarım yaklaşımlarına ilişkin tercihler ile öğretim programına bağlılığa ilişkin genel puanlar arasında yolların çizilmesi olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen Standardize Edilmiş Yol Diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2. Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı**

Analiz sonunda Eğitim programı tasarım tercihleri ile öğretim programına bağlılık arasında çizilen yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen uyum indeksleri ile mükemmeldir. Tüm değişkenler arasında anlamlı yol katsayıları elde edilmiştir. Öğrenci Merkezli Program Tasarımı Tercihinin Öğretim Programına Bağlılığı orta düzeyde etkilediği ( $\beta=.40$ ;  $t=6.19$ ), Konu Merkezli Program Tasarım Tercihinin de Bağlılığı orta düzeyde etkilediği ( $\beta=.33$ ;  $t=6.20$ ) buna karşın Sorun Merkezli Program Tasarım Tercihinin Program Bağlılığını ( $\beta=-.15$ ;  $t=-2.26$ ) negatif

düzeyde etkilediği gör÷lmektedir. Bu değer düşükte olsa Sorun Merkezli Program Tasarım Tercihinin Programa Bağlılığı anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde görev yapan 319 öğretmenin katıldığı bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini belirlemek için Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek içinse bu çalışma doğrultusunda geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim program tasarımlarını ve öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yüzde ve frekans dağılımlarıyla analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarımı genel ortalamalarının aynı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarının özelliklerini benimsedikleri söylenebilir. Görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının genel ortalamasının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program özelliklerini ve yapısını benimseyerek bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Öğretim programına bağlılığın “okul iklimi” boyutunda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre programlarla ilgili daha çok bilgi ve görüş alışverişinde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programı tasarım yaklaşımlarından öğrenci merkezli tasarım yaklaşımıyla öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin diğer tasarım yaklaşımlarına göre yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretim programına bağlılığı en güçlü yordayan değişkenin öğrenci merkezli program tasarımı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına yönelik açıklamalar ve tartışmalar aşağıda daha detaylı biçimde sunulmuştur.

### 5.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” kullanılarak elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarımlarına ilişkin genel ortalamalarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenler ölçeğin öğrenci ve sorun merkezli tasarıma yönelik günümüz programlarında da yer verilen ifadelere karşı olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir. Konu merkezli program tasarımında ise öğretmenlerin genel ortalamasının düşük olduğu ve bu tasarımı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma bulguları Ünsal ve Korkmaz (2017) ile Karaman ve Bakaç’ın (2018) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli program tasarımını tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Karaman ve Bakaç (2018)’in yapmış oldukları çalışmada da en yüksek ortalama sorun merkezli tasarım boyutunda elde edilirken ikinci olarak da öğrenci merkezli tasarımın tercih edildiği ortaya konulmuştur. Her iki çalışmada da konu merkezli program tasarımının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu ve öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Bu çalışma ve diğer araştırmaların sonuçları göstermektedir ki Türkiye’de programlara yönelik olarak gerçekleştirilen öğrencileri merkeze alan değişimlerin öğretmenler tarafından benimsendiği sonucuna ulaşılabilir.

Birçok çalışmada da (Bulut, 2008; Maden, Durukan ve Akbaş, 2011; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008) öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve uygulamada gerekli düzenlemeleri yapmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Güven (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yeni programlardaki öğrenci merkezli yaklaşıma uygun çalışmalar yaptıklarında öğrencilerin derse katılımının arttığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışmanın ve diğer çalışmaların ortaya koydukları sonuçlar göstermektedir ki öğretmenlerin yenilenen programlarda benimsenen yapılandırmacı anlayışı ve bu anlayış doğrultusunda geliştirilen öğretim programlarını benimsedikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel düşünme, problem çözme, birey ve toplumun sorunlarını gözden geçirme, bireysel farklılıkları öğretim sürecine yansıtma, öğretim sürecindeki yaşantıları dikkate alma

gibi öğrenci ve sorun merkezli tasarım özelliklerini içeren eğitim programlarını daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bazı çalışmalarda ise (Güneş ve Baki, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kaya vd., 2008) öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli yaklaşımların uygulanma konusunda farklı sorunlarla karşılaştıklarını (süre, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, araç-gereç yetersizliği, kalabalık sınıflar gibi) göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarımı uygulama konusunda istekli olmalarına rağmen koşulların uygun olmaması dolayısıyla sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli çalışmaların gerçekleştirilebileceği ortamların düzenlenmesinin gerekliliği olduğu düşünülebilir. Böylece öğretmenler öğretim programlarının kendilerinden beklediği öğrenci ve sorun merkezli uygulama ve etkinlikleri gerektiği şekilde yerine getirebilirler.

Araştırmanın eğitim programı tasarım yaklaşımıyla ilgili olarak ikinci sorusunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin eğitim programı tasarım tercihlerinde ya da program yönelimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir (Bay vd., 2012; Cheung ve Wong, 2002; Kaya ve Öner, 2017; Ünsal ve Korkmaz, 2017). Ünsal ve Korkmaz (2017), öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Cheung ve Wong (2002) da Hong Kong'ta görev yapan 648 öğretmenin program yaklaşımlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitim program yaklaşımlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırma bulguları bazı çalışmalarla tutarlılık gösterse de kimi çalışma (Jenkins, 2009; Karaman ve Bakaç, 2018; Tanrıverdi ve Apak, 2014) bulgularıyla da farklılık göstermektedir. Karaman ve Bakaç (2018), çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Aynı şekilde Jenkins (2009) de ABD'de 308 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok insancıl ve

eklektik yaklaşımı benimsediklerini belirlemiştir. Tanrıverdi ve Apak (2014) da öğrenci merkezli tasarıma yakın olan insancıl ve bilişsel süreç tasarımlarının kadın öğretmen adayları tarafından erkek öğretmen adaylarına göre daha çok tercih edildiğini ortaya koymuşlardır. Cinsiyet değişkeni açısından bu çalışmalarda ortaya konulan kadın öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli çalışmalara yönelmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca bu araştırmada erkek öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli yaklaşımlarla ilgili olarak ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları ve diğer çalışma bulguları eğitim program tasarım tercihi konusunda cinsiyet değişkeni açısından farklılıklar ve benzerlikler ortaya koymuşlardır. Bu farklılık ve benzerliklerin daha net anlaşılması için cinsiyet değişkeni açısından eğitim programı tasarım yaklaşımını ele alan çalışmaların daha fazla sayıda yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın eğitim program tasarımıyla ilgili olarak üçüncü sorusunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda varyansların homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin eğitim programı tasarımının tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerinin eğitim programı tasarım tercihleri veya yönelimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır (Cheung ve Ng, 2000; Cheung ve Wong, 2002; Geçitli, 2011; Karaman ve Bakaç, 2018). Cheung ve Ng (2000) fen bilimleri alan öğretmenlerinin program tasarımıyla ilgili inançlarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin deneyimleri açısından program tasarımının alt boyutlarında herhangi bir farklılığa rastlamamışlardır. Bunun yanında öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşım özellikleri taşıyan insancıl yaklaşım ile bilişsel süreç yaklaşımlarını daha fazla tercih ettiklerini gözlemişlerdir. Aynı şekilde Işık (2014) da yapmış olduğu çalışmada 11-19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çağdaş ve yapılandırmacı anlayışa daha uygun olan program yaklaşımlarını daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu çalışmada mesleki kıdem programı tasarım tercihleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmasa da 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ortalamalarının diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin daha öğrenci merkezli tasarım uygulamalarına

yöneldiklerini göstermesi açısından önemlidir. Özellikle öğretim programlarında 2005 yılından itibaren yaşanan değişiklikler programlarda öğrenci merkezli tasarım uygulamalarına yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi süreçte öğrenci merkezli uygulamaları gerekli kılmıştır. Bu duruma paralel olarak öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde de öğrenci merkezli uygulamaları hayata geçirecek çalışmalar planlanmış ve eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programlarda bu yönde değişiklikler yaşandığı söylenebilir. Bundan dolayı mesleki kıdem açısından yeni öğretmenliğe başlayanların öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemeleri ve bu yöndeki uygulamalara açık olmaları beklenirken mesleki açıdan daha deneyimli öğretmenlerin bu yaklaşımı daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin kısıtlı olmasından dolayı öğretim programında belirtilen yeni yöntem ve uygulamaları öğretim sürecinde işe koşmaları sınırlı kalıyor olabilir. Buna karşın mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin ise deneyimlerine dayanarak farklı uygulamalara daha açık olabilecekleri söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Ünsal ve Korkmaz (2017)'in yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre konu merkezli tasarım boyutunda farklılaştığını belirlemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha fazla konu merkezli tasarımı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumu 2005 yılından önce eğitimde konu merkezli anlayışın hakim olmasına, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde konu merkezli anlayışla eğitim almış olmalarına bağlamışlardır. Cheung ve Wong (2002) da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha akademik ve konu merkezli yaklaşıma yöneldiklerini belirlemiştir. Bunun sebebi olarak da eğitim sisteminde yer alan sınavların deneyimli öğretmenleri konu merkezli bir yapıya yönelttiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla beraber konu merkezli tasarıma yönelmelerinde bu tasarım doğrultusunda eğitim almış olmaları, bu anlayış doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmüş olmaları ve merkezi sınavların etkisi olmuş olabilir. Sonuç olarak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri veya yönelimlerine ilişkin farklı bulgu ve sonuçların elde edilmesi bu alana yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada eğitim programı tasarımı yaklaşım tercihine ilişkin cevabı aranan dördüncü soru öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin görev yaptıkları

eğitim kademesi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaç doğrultusunda t testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitim program tasarımı alt boyutlarından olan ğrenci Merkezli Program Tasarımı ile Sorun Merkezli Program Tasarımı boyutlarında görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Ancak eğitim program tasarımı son boyutu olan Konu Merkezli Program Tasarımında görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlkokul ğretmenlerinin konu merkezli tasarım boyutunda ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ilkokul ğretmenlerinin eğitim-ğretim sürecinde daha fazla konu merkezli uygulamalara yer verdiklerini göstermektedir. İlkokul ğretmenlerinin konu merkezli yaklaşımı tercih etmelerinde çeşitli faktörler etkili olmuş olabilir. Öncelikle yenilenen ğretim programlarının benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması için öğrencilerin belirli bilgi düzeyine sahip olmaları gereklidir. Ancak özellikle ilkokul düzeyinde 1. ve 2. sınıfta öğrencilerin bilgi düzeyleri sınırlı olduğu için öğretmenler bu bilgi düzeyini öğrencilerin edinmeleri için konu merkezli tasarıma yönelmiş olabilirler. Programlarda benimsenen yeni yaklaşımın ve ğrenci merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesinde sınıf ğretmenlerinin bazı sorunlarla karşılaştıkları çeşitli çalışmalarda elde edilen bulgular arasındadır (Bal, 2008; Demir ve zden, 2013; Din ve Doğan, 2010; Güneş ve Baki, 2011; şahin ve Güven, 2016). Bu çalışmalarda başlıca ortaya konulan sorunlar sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saatlerinin kazanımları vermek için yeterli olmaması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli olmaması, araç-gereç eksikliği gibi sorunlar olduğu belirlenmiştir. Belirtilen bu sorunlar ilkokul düzeyinde öğretmenlerin programlardaki yeni yaklaşımdan uzaklaşarak eskiden uygulamaya alıştıkları konu merkezli uygulamalara yönelmelerine sebep olmuş olabilir.

Ortaokul düzeyinde öğretmenlerin konu merkezli tasarım ortalamalarının ilkokul öğretmenlerine göre düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ortaokul ğretmenlerinin konu merkezli tasarım yaklaşımından uzaklaşmalarında ilk olarak geçmiş dönemde sınavların ortaokul kademesinin tüm basamaklarında uygulanırken yapılan değişikliklerle sınavın son sınıfta sınırlı kalmasının etkisi olmuş olabilir. Cheung ve Wong (2002)'un da belirttiği gibi eğitim sisteminde yer alan sınavlar öğretmenleri konu merkezli tasarıma yöneltmektedir. Ortaokul programlarının uygulanması ile ilgili olarak farklı branş ve sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalar öğretmenlerin yenilenen programlara karşı olumlu bir yaklaşım içerisinde olduğunu

göstermektedir (Çalışkan, 2015; Demirbaş, 2008; Dinç ve Doğan, 2010; Uşun ve Karagöz, 2009; Yenilmez ve Girit, 2013). Çalışkan (2015) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarına yönelebilecekleri söylenebilir. Sonuç olarak ortaokul öğretmenlerinin yenilenen öğretim programlarına olumlu bakış açıları öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımından uzaklaşmalarında etkili olmuş olabilir.

Bu araştırmanın bulgularının aksine bazı çalışmalarda görev yapılan eğitim kademesi açısından eğitim programı tasarım tercihlerinde farklılığın oluşmadığı görülmektedir (Cheung ve Wong, 2002; Karaman ve Bakaç, 2018; Ünsal ve Korkmaz, 2017). Ünsal ve Korkmaz (2017) ile Karaman ve Bakaç (2018) ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini inceledikleri çalışmalarında bu düzeylerin hiçbirinde görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlamamışlardır. Ayrıca Karaman ve Bakaç (2018) konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin program tasarım tercihleriyle ilgili az sayıda çalışmanın olduğunu belirtmişlerdir. Bu da göstermektedir ki eğitim program tasarımı açısından görev yapılan eğitim kademesi değişkenini ele alan çalışmaların nitelik ve nicelik yönünden yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın eğitim programı tasarım yaklaşımı ile ilgili beşinci sorusunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun olunan okul türü değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin program tasarımının tüm alt boyutlarında mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulguların literatürdeki bazı araştırma (Geçitli, 2011; Karaman ve Bakaç, 2018) bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmada öğrenci merkezli tasarım açısından diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin ortalamasının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı doğrultuda Işık (2014)'da yapmış olduğu çalışmada Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli yaklaşıma benzer özellikler taşıyan program yönelimlerini Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha çok tercih ettiklerini saptamıştır. Mezun olunan okul değişkeni açısından ortaya çıkan sonuçlar dikkat çekicidir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin

yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli tasarıma uygun eğitim almaları sonucunda bu tasarıma uygun eğitim uygulamalarına yönelmeleri beklenmektedir. Bu durumun tersinin ortaya çıkmasında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin programlara yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha çok katılarak yenilenen programlar hakkında daha çok bilgiye sahip olmalarından ya da programlarla ilgili olarak bilgi edinme yönünde daha istekli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmanın bulgularının aksine eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarımı tercih ettiklerini belirten çalışmalar da mevcuttur (Akabay, Şebin ve Şahin, 2013; Bay vd., 2012). Yapılan araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi araştırmanın yapıldığı örneklem gruplarının yapılarından, kültürel özelliklerden, bireysel farklılıklardan ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesinde literatürde vurgulanan beş boyut (uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları) ile bu çalışmada yer verilen öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutları olmak üzere toplam yedi boyut dikkate alınmıştır. Bu yedi boyutun yer aldığı “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Ölçekte yer alan boyutlardan ilki olan Uyma boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılığın diğer boyutlarına göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin özellikle eğitim durumları ögesinde yer verilen üst düzey becerilere öğretim sürecinde yer veremedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programının öğeleri bakımından içerik haricinde programın diğer öğelerinde bağlılık göstermedikleri belirlenmiştir (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kara, Karakoç, Yıldırım ve Bay, 2017). Dikbayır ve Bümen (2016) yaptıkları çalışmada uyma boyutu açısından öğretmenlerin programa bağlı kalmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna bağlı olarak da programın öğrenci merkezli bir yapıda olmasına rağmen sınıflarda öğretmen merkezli bir öğretimin yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin programa bağlılığın uyma boyutunda düşük düzeyde bir yaklaşım içerisinde oldukları yönünde görüş



belirttikleri bulunurken, programın öğelerine yönelik uygulamalarda bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın ikinci alt boyutu olan Süre boyutu açısından öğretmenlerin yüksek düzeyde bir bağlılık içerisinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan süre bilgisini ve süre-kazanım-konu ilişkisini dikkate alarak uygulamaya yansıttıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin programlarda yer verilen öğrenci merkezli uygulamalar için öğretim sürecinde zaman ayırdıkları da görülmektedir.

Öğretim programına bağlılığın alt boyutu olan Uygulamanın Kalitesi boyutunda öğretmenlerin ortalamalarının yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programlarda öngörülen yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ve öğrenci merkezli uygulamalara (yöntem-tekniklerde çeşitlilik sağlama, süreç içi değerlendirme vb.) eğitim-öğretim sürecinde yer vererek uygulamanın kalitesini arttırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin programa bağlılıklarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Carroll vd. (2007) bu konuyla ilgili olarak uygulamanın içeriğinin kötü bir şekilde sunulmasının tüm uygulamanın ne oranda gerçekleşeceğine etki edeceğini belirtmektedirler. Bu nedenle uygulamanın kalitesinin artmasının eğitim-öğretim sürecinden beklenen sonuçların elde edilmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın alt boyutlarından bir diğeri olan Katılımcıların Tepkileri boyutunda öğretmenlerin genel ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcılar olarak öğrenciler dikkate alınmıştır. Yapılan çalışmaların bir çoğunda programa bağlılığı etkileyen faktörler içerisinde öğrenci değişkeninin dikkate alınması gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Turan-Özpolat, 2015). Carroll vd. (2007) bir uygulamaya katılan kişilerin uygulamayı kendileriyle ilişkili görmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Deniz ve Çaylı (2017) da yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin öğretmenin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerisinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldıkları (hazırbulunuşluk, öğrenme düzeyi vb.), öğretim sürecine katılımlarını önemsedikleri ve gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin merkezde olmasına dikkat ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması ve sınıfta eğitim sürecine katılım göstermelerinin sağlanması yenilenen programlarda vurgusu yapılan noktalardan birisidir. Bu açıdan öğrencilerin özelliklerinin önemsenerek programların uygulanma

sürecinde dikkate alınması ile süreç sonunda daha verimli sonuçların elde edilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın alt boyutlarından Program Farklılıkları boyutunda öğretmenlerin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yeni programlarda yer alan kavram ve uygulamalarla ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin yeni programların ortaya koyduğu özellikleri büyük oranda benimsedikleri söylenebilir. Bu bulguya benzer şekilde Gelen ve Beyazıt (2007)'da öğretmen, müfettiş, yönetici ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada yeni ilköğretim programının eski ilköğretim programına göre daha olumlu olduğu yönünde görüşlerin belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim programına bağlılığın alt boyutlarından olan Öğretmen Eğitimi boyutunda öğretmenlerin genel olarak olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenmiştir. Yapılan birçok çalışmada programa bağlılığı etkileyen faktörler arasında öğretmen ve öğretmenlerin eğitimi önemli bir etken olarak görülmektedir (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014; Carroll vd., 2007; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury vd., 2003). Çalışmadaki bulgulara göre öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili olarak hizmet öncesinde aldıkları eğitimi etkili görmelerine rağmen programların başarılı şekilde yürütülmesinde kapsamının sınırlı kaldığını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler arasında programlara yönelik olarak bilgi paylaşımında bulunulduğu görülmektedir. Ayrıca okul idareleri ile öğretmenler arasında bir uyumun söz konusu olduğu da söylenilebilir. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi eğitim faaliyetlerinde etkili bir eğitim almalarının programlara karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve programa bağlılık göstermelerinde ön plana çıkacağı düşünülebilir. Kamber, Acun ve Akar (2011) yapmış oldukları çalışmada ikiden fazla hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin programlara ilişkin olumlu görüşleri olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçta öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır. Soylu, Işık ve Konyalıoğlu (2004) sınıf öğretmenliği programında okutulan matematik derslerinin öğretmenlerin ilköğretim 1. kademedeki ders anlatmaları için gerekli beceriyi sağlamadığını belirlemişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin programı uygulama düzeylerini etkileyeceği ve programa bağlılıklarına olumsuz olarak yansıtılabileceği söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen adaylarına ve öğretmenlere öğretim programlarıyla ilgili verilecek eğitimlerin iyi bir

şekilde organize edilmesiyle programa bağlılıklarının artacağı bununda eğitim sürecine yönelik uygulamalara olumlu yönde etki edeceği düşünülebilir.

Öğretim programına bağlılık kavramının son boyutu olan Okul İklimi alt boyutunda öğretmenlerin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kurum içerisinde programlara yönelik meslektaşlarıyla ortak çalışmalar yürüttükleri söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin programa bakış açılarını olumlu yönde etkilemesinde ve programlardan elde edilmesi planlanan sonuçların gerçekleştirilmesinde de etkili olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının genel ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca kavramın alt boyutları açısından da ölçekten elde edilen sonuçların genel manada olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli uygulamalarla şekillenen yeni öğretim programlarını benimsedikleri görülmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde bazı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin olumlu tutum içerisinde buldukları görülmektedir (Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Dinç ve Doğan, 2010; Kamber vd., 2011; Benli-Özdemir ve Arık, 2017). Kamber vd. (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin hem programın yapısı hem de programın uygulanması konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu olumlu bakış açısının programların uygulanma sürecinde bağlılığa olumlu yönde katkıda bulunacağı söylenebilir. Ayrıca öğretim programına bağlılık istenilen düzeyde gerçekleşirse programlardan beklenen sonuçların elde edilmesinde, programlarda yaşanan yeniliklerin amacına ulaşmasında ve programların yapısına uygun bir eğitim-öğretim sürecinin oluşmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olmayan çalışmalarda literatürde mevcuttur (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kara vd., 2017; Turan-Özpolat, 2015). Dikbayır ve Bümen (2016)'in dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığı inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin programın benimsediği öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım özelliklerinden uzak uygulamalar içerisinde olduklarını belirlemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı (materyal eksikliği, yeni programa yönelik bilgi eksikliği, kurumsal özellikler vb.) öğretim programına bağlılıktan uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Kara vd. (2017) de yaptıkları çalışmada programların öğrenci merkezli bir yapıyı temel almasına rağmen eğitim-öğretim sürecinde konu merkezli bir anlayışın sürdürüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin programa sadece neyi öğretecekleri

konusunda bağı kaldıkları vurgusunu yapmışlardır. Sonuç olarak öğretim programına bağlılığın sağlanmasında programların benimsedikleri teorik alt yapının uygulama sürecine yansıtılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmenler öğretim programına bağlılıkları konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak programlarla ilgili olarak uygulama sürecinde yaşanan bazı sorunların öğretmenlerin programa bağlılıktan uzaklaşmasına sebep olabileceği görülmektedir. Bundan dolayı öğretim programına bağlılığın sağlanması için öğretmenlerin öğretim programlarının teorik yapısını anlamalarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülebilir. Ayrıca öğretim sürecinde programa bağlılığı olumsuz etkileyecek faktörlerin iyi bir şekilde analiz edilmesiyle süreçte ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili olarak ikinci sorusunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programına bağlılığın genel ortalamasında da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşmamıştır. Literatürde öğretim programına bağlılığın cinsiyet değişkeni açısından doğrudan ele alan çalışmalardan ziyade dolaylı olarak ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları bu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Butakin ve Özgen, 2007; Deniz ve Çaylı, 2017; Doğan, 2010; Özenç ve Doğan, 2007). Doğan (2010) öğretmenlerin 2005 ilköğretim programına ilişkin tutumlarını ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından yeni eğitim programlarına bakış açılarında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir.

Bu araştırmanın bulgularının aksine Arslan vd. (2014) çalışmalarında öğretim programının yapısı, öğretim programının boyutları, çevre-zaman ilişkisi ve öğretim programındaki beceriler alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada öğretim programının alt boyutları açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşler sergiledikleri bulunmuştur. Bu çalışmada da öğretim programına bağlılık açısından cinsiyet değişkeni farklılık oluşturmasa da kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılığın cinsiyet değişkeni açısından ele alındığı çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu

açından cinsiyet değişkeninin öğretim programına bağlılıkla olan ilişkisini ele alan çalışmaların artmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak üçüncü sorusunda öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda varyansların homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimli olmaları ya da meslekte yeni olmalarının öğretim programına bağlılıkta etkili olmadığı görülmektedir. Dolaylı olarak öğretim programına bağlılıkla ilgili olan (programların uygulamadaki etkililiği, öğretmenlerin programlar ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri) çalışmaların birçoğunda da mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Arslan vd., 2014; Butakın ve Özgen, 2007; Doğan, 2010; Kabaoğlu, 2015). Literatür incelendiğinde öğretim programına bağlılığa yönelik olarak mesleki kıdem değişkeni açısından kavramı ele alan nicel araştırmaların olmamasından dolayı bu konuda çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretim programına bağlılığa ilişkin cevabı aranan dördüncü soru öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretim programına bağlılığın “Uyma, Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri, Program Farklılıkları, Öğretmen Eğitimi” alt boyutlarında görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Yalnızca Okul İklimi alt boyutunda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından farklılığa rastlanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin bu boyuttaki ortalamalarının ortaokul öğretmenlerinin ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak ilkokul öğretmenlerinin öğretim programlarıyla ilgili olarak birbirleriyle daha çok iletişim içerisinde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda ilkokulların eğitim süresinin dört sene olması itibarıyla sınıf öğretmenlerinin bu süreçte aynı sınıfları okuttukları meslektaşlarıyla öğretim programlarıyla ilgili olarak daha fazla paylaşım içerisinde olmalarının da bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin her sınıf düzeyinde

programları tanıma ve uygulama deneyimleri olduğundan farklı sınıfları okutan öğretmenlerin de programlarla ilgili paylaşımlarda bulunması söz konusu olabilir. Ortaokul düzeyinde ise öğretmenlerin branşlara ayrılmalarının etkisiyle beraber farklı branşlardaki öğretmenlerin farklı öğretim programlarıyla ilgili görüş alışverişlerinin daha kısıtlı olduğu söylenebilir. Örneğin Matematik öğretmenleriyle Türkçe öğretmenlerinin kendi branşlarıyla ilgili öğretim programları hakkında görüş alışverişinde bulunmaları öğretmenler açısından kapsamlı bir bakış açısı sağlamayabilir. Bu durumda ortaokul düzeyinde öğretmenlerin okul iklimi boyutu açısından daha düşük ortalamaya sahip olmalarında etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak beşinci sorusunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mezun olunan okul değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda t Testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının tüm alt boyutlarında mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Eğitim fakültesi ya da diğer eğitim kurumlarından mezun olmanın öğretim programına bağlılığı etkilemediği gözlenmektedir. Genel ortalama açısından eğitim fakültesi mezunlarının diğer eğitim kurumlarından mezun olanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılık kavramıyla dolaylı olarak ilişkilendirebileceğimiz bazı çalışmalarda (Butakın ve Özgen, 2007; Doğan, 2010) istatistiksel açıdan fark bulunmazken, Özenç ve Doğan (2007) ise yapmış oldukları çalışmada mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu farkla ilgili olarak eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin diğer okul mezunlarına göre kendilerini yapılandırmacı öğrenmede daha yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılık açısından eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin programlara yönelik daha yüksek düzeyde bağlılık gösterecekleri düşünülebilir. Ancak böyle bir durumun ortaya çıkmaması eğitim fakültelerinde öğretim programına bağlılık kavramının dersler bağlamında daha çok yer alması gerektiğini göstermektedir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıkla ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin "Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Ölçeği" ile "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"

kullanılarak elde edilen veriler dikkate alınarak iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile yol analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Öğrenci Merkezli Tasarım ve Konu Merkezli Tasarımlar ile Öğretim Programına Bağlılık arasındaki ilişkinin pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sorun Merkezli Tasarım ile Öğretim Programına Bağlılığın geneli arasındaki ilişkinin ise diğer tasarım yaklaşımlarına göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezli tasarım ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin diğer program tasarım yaklaşımlarına göre daha yüksek bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli tasarım ile öğretim programına bağlılığın alt boyutları olan süre, katılımcıların tepkileri, öğretmen eğitimi boyutlarıyla da diğer tasarım yaklaşımlarına göre yüksek düzeyde bir ilişki içerisinde olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, eğitim programı tasarım yaklaşımının alt boyutlarından olan öğrenci merkezli tasarımla daha ilişkili bir yapı sergilediği belirlenmiştir.

Türkiye’de öğretim programlarının içerik ve yapısal açıdan 2005 yılından itibaren yenilendiği ve bu yeniliklerin günümüzde de devam ettiği söylenebilir. Birçok çalışmada da öğretim programlarının 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının hakim olduğu belirtilmektedir (Çiftçi vd., 2013; Dinç ve Doğan, 2010; Gömleksiz, 2007). Bu çalışmada öğrenci merkezli tasarım ile öğretim programına bağlılığın orta düzeyde bir ilişki sergilemesi önem arz etmektedir. Yenilenen öğretim programları doğrultusunda öğretmenlerden eğitim-öğretim sürecinde öğrenci merkezli uygulamaları dikkate alan bir yaklaşım sergilemeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin sürece katılımı, öz değerlendirme yapmaları, hazırbulunuşluklarının dikkate alınması gibi öğrenci özelliklerinin ve öğrencilere yönelik uygulamaların da göz önünde bulundurulmasının istenildiği söylenebilir. Bu açıdan araştırmada elde edilen programa bağlılık ile öğrenci merkezli tasarım arasındaki ilişkinin diğer tasarım yaklaşımlarından yüksek düzeyde çıkması öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarının yapısını oluşturan yaklaşıma uygun olan bir uygulama içerisinde olduklarını göstermektedir.

Geçmiş dönemlerde öğretim programlarında baskın olan konu merkezli tasarımla öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin de orta düzeyde olması dikkate çekicidir. Ayrıca öğretim programına bağlılıkla konu merkezli tasarım arasındaki ilişki düzeyi de öğrenci merkezli tasarımdan sonra ikinci sırada yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yeni programların öğrenci

merkezli uygulama ve etkinliklerini dikkate almalarına rağmen konu merkezli uygulamalara da bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin programlardaki yeni yaklaşımları ve öğrenci merkezli tasarım özelliklerini benimsemelerine rağmen konu merkezli program tasarımının da süreçte etkisinin devam ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yanında konu merkezli tasarıma da bağlılık göstermeleri öğretmenlerin programa bağlı kalmalarında bazı sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Yapılan birçok çalışmada da programların öğrenci merkezli özelliklerine bağlı kalınmamasında çeşitli faktörlerin (süre, materyal eksikliği, programa ilişkin bilgi eksikliği vb.) rol oynadığı görülmektedir (Güneş ve Baki, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Ocak ve Çimenci-Ateş, 2015). Programların uygulanmasını etkileyen bu tür sorunların en asgari düzeye indirilmesi ve programa bağlılık kavramıyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ile öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin arttırılabileceği söylenebilir.

Baş ve Şentürk (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla Baş ve Şentürk'ün araştırmalarının ilk bulgusu olan yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı (öğrenci merkezli yaklaşım) ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın diğer bir bulgusu olan geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı (konu merkezli yaklaşım) ile öğretim programına bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuyla örtüşmemektedir. Sonuç olarak eğitim program tasarımı ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin daha net ortaya konulabilmesi için farklı nitelikteki bilimsel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmada gerçekleştirilen Yol analizi sonuçlarına göre Öğrenci Merkezli Program Tasarım Tercihi ile Konu Merkezli Program Tasarım Tercihi arasında ilişki katsayısının düşük ama negatif, Öğrenci Merkezli ile Sorun Merkezli Program Tasarım Tercihi arasında pozitif ve güçlü, Sorun Merkezli ile Konu Merkezli Program Tasarım Tercihi arasında düşük ama pozitif ilişki katsayısı belirlenmiştir. Sorun merkezli program tasarımında da bir ölçüde de olsa öğrencinin özelliklerinin dikkate alındığı buna karşın bazı sorun merkezli program tasarımlarında da (CORE tasarımı gibi) tamamen konu merkezliliğe doğru kayması (Demirel, 2005) araştırmanın sonuçlarına açıklık getirmektedir. Öğrenen merkezli program tasarımları ile konu merkezli program tasarımları arasında öğrenci özelliklerinin dikkate alınması,



temelde yatan felsefi yaklaşımlar bakımından ayrılmaları iki farklı tasarı tercihlerindeki farklılaşmayı açıklar gözükmemektedir. Yol analizi sonucunda ayrıca öğrenci merkezli ve konu merkezli tasarımların bağıllığı orta düzeyde, sorun merkezli tasarımın ise düşük düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Eğitim program tasarımı yaklaşımları arasında ise öğrenci merkezli tasarımın öğretim programına bağıllığı diğer tasarımlarına göre daha çok etkilediği gözlenmiştir. Sonuç olarak öğretim programına bağıllığı en güçlü yordayan değişkenin öğrenci merkezli program tasarımı olduğu belirlenmiştir. Bu durumda yenilenen programlardaki yaklaşım ile uygulama sürecindeki yaklaşımın uyumluluk gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler iki kısımda sunulmuştur. Birinci kısımda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler verilirken, ikinci kısımda ise yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

### **5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

1- Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerini cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve mezun olunan okul değişkenleri açısından ele alan çalışmalar yapılarak kavramla ilgili olarak daha net bir bakış açısı kazanılabilir.

2- Öğretmen ve öğretmen adaylarının programların geliştirilme sürecinde daha aktif rol almaları sağlanarak programın içeriği ve teorik alt yapısıyla ilgili bilgi düzeyleri artırılarak öğretim programının uygulanmasında ve öğretim programına bağıllık gösterilmesinde yaşanan sorunlar azaltılabilir.

3- Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarıyla ilgili olarak paylaşımlarda bulunabilecekleri ortam ve uygulamaların sayısı artırılarak ortaokul düzeyinde etkili bir okul ikliminin oluşması sağlanabilir.

4- İlkokul öğretmenlerinin yenilenen öğretim programlarına yönelik olarak her sınıf düzeyinde gerçekleştirebilecekleri etkinlik ve uygulamalarla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde fayda vardır.

5- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tercih ettikleri eğitim programı tasarımına uygun olarak öğretim programını uygulayıp uygulamadıklarının araştırılmasında

nicel ve nitel yönde çalışmaların yapılması teori ile uygulama arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

6- Öğretmenlerin eğitim program tasarımı tercihlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini yordayıp yordamadığını belirleyecek çalışmaların yapılmasında fayda vardır.

7- İlkokul ve ortaokul düzeyinde hazırlanan programların bağlılıkla uygulanması sonucunda ne gibi sonuçların elde edileceğini gösteren nitel ve nicel yönde çalışmaların yapılması ile programların eğitim-öğretim sürecinde etkin olarak uygulanıp uygulanmadığı belirlenebilir.

### **5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1- Bu araştırma, Balıkesir ilinin Karesi ve Altıeylül ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Aynı zamanda tüm Türkiye çapında farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen ve öğretim görevlilerini de (ortaöğretim ve lisans düzeyinde) çalışma içine katarak tekrarlanması, öğretim programına bağlılık konusunda kapsamlı bir bakış açısı elde edilmesini sağlayabilir.

2- Farklı derslerin öğretim programlarının tasarım özellikleri ile öğretim programına bağlılık kavramı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3- Öğretim programına bağlılık kavramı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan deneysel çalışmalar yapılabilir.

4- Bu çalışmaya benzer olarak gerçekleştirilecek bir çalışmada, bu çalışmada kullanılan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerini Belirleme Ölçeği” dışında başka ölçme araçlarından faydalanılarak yapılabilir.

5- Öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim verilerek öğretim programlarına ve öğretim programına bağlılık kavramına yönelik farkındalık, bilgi, beceri ve tecrübeler kazandırılarak programların uygulanma sürecinde öğretmenlerin daha etkin olması sağlanabilir.

6- Araştırmalarda öğretmenlerin eğitim program tasarımı tercihlerini belirlemek için benzer ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim

program tasarım tercihlerini ortaya koyabilecek yeni ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

7- Öğretim programına bağlılık kavramı ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişkiyi farklı açılardan ele alan çalışmalar yapılabilir.

8- Öğretim programına bağlılık kavramını cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve mezun olunan okul değişkenleri açısından ele alan çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Akabay, U., Şebin, K. & Şahin, M.Y. (2013). Curriculum orientation of pre-service physical education teachers. *Life Science Journal*, 10(3), 2161-2166.
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Alak, G. & Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Alcı, B. (2014). Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitim program tasarımı ve modeller*, (s. 72-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Arslan, A., Ercan, O. & Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 215-235.
- Aydın, S. & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Babadoğan, C. (2008). Sınırsız mavi 6-8 modülünün program tasarımı [ Infinited blue 6-8 module program design], 2. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 16-18 Nisan, Aydın.
- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma-yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29-46.

- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 965–992.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2017). Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma. *1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri özeti*, 3-5 Kasım, Antalya, 116. [www.nobelyayin.com/sunumlar/iscer-ozet-2017.pdf](http://www.nobelyayin.com/sunumlar/iscer-ozet-2017.pdf) adresinden 10 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5. basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Benli-Özdemir, E. & Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (Özel Sayı), 31-44.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim* (4. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., William, J. & Kim, H. K. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75-87.
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 393-416.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546.
- Bulut, İ. & Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri*, 11-13 November, Antalya, 367-379.
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi

Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.

Bümen, N. T. (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), 21-57.

Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.

Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-3.

Büyükkaragöz, S. S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, Ö. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Caner, A. & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155-187.

Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C. & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.

Carson, R. N. (2004). A taxonomy of knowledge types for use in curriculum design. *Interchange (March 2004)*, 35(1), 59-79.

Caswell, H. L. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: Amerikan Book Company.

Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Education*, 3, 199-218.

- Cheung, D. & Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Cheung, D. & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 455-456.
- Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Çelik-Şen, Y. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Davis, D. L. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perceptions and child outcomes of a literacy curriculum in a head start program: A mixed methods study*. Unpublished doctoral thesis, University of Nebraska, United State.
- Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere, yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.
- Demirbaş, M. (2008). 6. Sınıf fen bilgisi ve fen teknoloji öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi: Öğretim öncesi görüşler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 313-338.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8 .baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, S. & Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97-116.

- Dhillon, S., Darrow, C. & Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, Meyers, C. V. & Brandt, C. (Ed.), *Introduction to implementation fidelity* (p. 8-22). New York: Routledge.
- Dikbayır, A. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18 (2), 237-256.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2013). Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarısının belirleyicileri (TIMSS 2011 Analizi). <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGTIMSS2011AnalizRaporu-03.09.2013.pdf> adresinden 23 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2004).
- Ennis, C. (2013). Reimagining professional competence in physical education. *Motriz (Oct/Dec 2013)*, 19(4), 662-672.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5.baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.



- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 03 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gerstner, J. J. & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment ( Winter 2013)* , 8, 15-28.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 69-82.
- Görgeç, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*, (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, B. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(177), 224-236.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform* (third edition). Illinois: Waveland Press.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform* (fifth edition). Illinois: Waveland Press.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri-eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Hill, J. N., Snelgrove-Clarke, E. & Slaughter, S. E. (2015). Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism. *7th Annual conference on the science of dissemination and implementation in health meeting abstracts*, 8-9 December, USA, 17.

- Işık, Y. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 03 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20 (2), 103-120.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.
- Johnson, F. S., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. (2006). Response to intervention: How to do it. National Research Center on Learning Disabilities, Lawrence, K.S. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496979.pdf> adresinden 20.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara. [etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619214/index.pdf](http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619214/index.pdf) adresinden 12.01.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaycı, N. & İlhan, E. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 118-131.
- Kamber, T., Acun, İ. & Akar, C. (2011). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. & Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40.
- Karacaoğlu, C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaman, P. & Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ilkeler teknikler"* (28.basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaya, F. & Öner, G. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin program inançları: Antalya ili örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 355-366.
- Kaya, N., Artvinli, E. & Bulut, İ. (2008). 2005 yılı coğrafya öğretim programının uygulanma düzeyi: 9.sınıf coğrafya programı örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(9), 40-59
- Keith, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W. & Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(99), 1-11.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kovaleski, J. F., Gickling, E. E., Morrow, H. & Swank, H. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A case for maintaining program fidelity. *Remedial and Special Education*, 20, 170-183.
- Lynch, S. J. (2007, April). A model for fidelity of implementation in a study of a science curriculum unit: Evaluation based on program theory. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, LA.
- Maden, S., Durukan, E. & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory into Practice*, 42(2), 109-116.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86 and 99-105.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Monroe-De Vita, M., Morse, G. & Bond, G. R. (2012). Program fidelity and beyond: Multiple strategies and criteria for ensuring quality of assertive community treatment. *Psychiatric Services* (August 2012), 68(2), 743-750.
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation*, 24, 315-340.

- Mulengeki, F., Lukinda, J., Ogandiek, M. & Mgogo, A. (2013). *Curriculum development and evaluation*. The Open University Tanzania (lesson book).
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362.
- Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L. & Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39 (4), 374-396.
- Ocak, G. & Çimenci-Ateş, F. (2015). Ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 1(2), 1-23.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- O'Donnell, C. L. & Lynch, S. J. (2008, March). *Fidelity of implementation to instructional strategies as a moderator of curriculum unit effectiveness*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (seventh edition). USA: Pearson/Allyn and Bacon.
- O'Neill, G. (2010). Program design: Overview of curriculum models. UCD Teaching and Learning/ Resources. [http:// www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf](http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf) adresinden 14.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ornstein, A. C. (1982). Curriculum contrasts: A historical overview. *Phi Delta Kappan* (February 1982), 404-408.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev.ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009 [6. Baskı]).
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 67-83.
- Öztürk, E. & Demircioğlu, H. (2002, Eylül). *Lise biyoloji öğretim programı uygulanmasında öğretmen rolü*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Ankara, Bildiriler, Cilt 1, 122-128.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Parkay, F. W., Ancil, E. J. & Hass, G. (2006). *Curriculum planning: A contemporary approach (6 th ed.)*. Boston: Pearson.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Ruiz-Primo, M. A. (2005, April). A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation. In S. Lynch (Chair) & C. L. O'Donnell, "Fidelity of implementation" in implementation and scale-up research designs: Applications from four studies of innovative science curriculum materials and diverse populations. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Salleh, H., Hamdan, A. R., Yahya, F. & Jantan, H. (2015). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-76.
- Sanchez, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H. & Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22(1), 95-107.
- Sanetti, L. M. & Kratochwill, T. R. (2008). Treatment integrity in behavioral consultation: Measurement, promotion and outcomes. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(1), 95-114.

- Seferoğlu, S.S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 99-111.
- Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim programını uygulama durumu ile fen eğitime yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 741-774.
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Soylu, Y., Işık, A. & Konyalıoğlu, A. C. (2004). Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programında okutulan matematik derslerinin ilköğretim matematik müfredatına uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 117-124.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi* (10.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, D. & Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848.
- Teague, G. B., Bond, G. R. & Drake, R. E. (1998). Program fidelity: In assertive community treatment: Development and use of a measure. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(2), 216-232.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tucker, T. (2011). What they want and how they want it: Students expectations of ESL curriculum at the classroom level. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(11), 11-19.
- Turan-Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 03 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Turan-Özpolat, E. & Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200-227.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Uşun, S. & Karagöz, E. (2009). İlköğretim 2. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 101-116.
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.
- Vartuli, S. & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- Wei, X. (2017). Using student voice in learned-centered course design. *Educational Research and Reviews*, 12(7), 403-414.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (seventh edition). New Jersey: Pearson Mernill Prentice Hall.
- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. ABD: Corwin Press.
- Wilkinson, L. A. (2007). Assessing treatment integrity in behaviorol consultation. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(3), 420-432.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: "Yaşamsal eğitim programları" ve "Yaşamsal öğretim tasarımları". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yenilmez, K. & Girit, D. (2013). İlköğretim (6-8) matematik dersi öğretim programındaki yeni alt öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 385-419.
- Yılmaz V. & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160.

## EKLER

### EK.1. Araştırma İle İlgili İzin Yazısı



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.13487307  
Konu: Araştırma İzni

30.12.2015

#### VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi  
b) Balıkesir Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18.12.2015 tarihli ve 27183868/044/16201 sayılı yazısı

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Cihangil BURUL		
Danışmanı	Doç.Dr. Erdoğan TEZCİ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisi		
Başvuru Tarihi	22.12.2015	Başvuru Sayısı	13154617
Çalışma Başlama Tarihi	01.01.2016		
Çalışma Bitiş Tarihi	30.05.2016		
Veri Toplama Araçları	Anket Formu		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir Altıeylül ve Karesi İlçelerindeki Resmi İlkokul ve Ortaokullar	2	-----

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 yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
30.12.2015  
Yusuf CENGİZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü



## EK.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

### Değerli Meslektaşlarım;

Bu çalışma, sizlerin programa bağlılıklarınızın belirlenmesi için hazırlanmıştır. Veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında samimiyet ve içtenlik önemlidir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim

Hazırlayan: Cihangir BURUL  
Danışman: Prof.Dr. Erdoğan TEZCİ

**Branş :**  Beden Eğitimi  Din Kültürü  Sosyal Bilgiler  
 Müzik  Fen Bilgisi  
 Resim  Sınıf Öğretmenliği  
 Türkçe  Yabancı Dil

**Mesleki Kıdem:**  1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  
 20 ve Üstü yıl

**Cinsiyet:**  Kadın  Erkek

**Mezuniyet:**  Eğitim Fakültesi  Diğer

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
<b>UYMA BOYUTU</b>					
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayrıt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer <u>veremiyorum</u>	( )	( )	( )	( )	( )
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer <u>veremiyorum</u>	( )	( )	( )	( )	( )
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
<b>SÜRE BOYUTU</b>					
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki	( )	( )	( )	( )	( )

deneyimlerimi dikkate alıyorum					
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
<b>UYGULAMANIN KALİTESİ BOYUTU</b>					
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
<b>KATILIMCILARIN TEPKİLERİ BOYUTU</b>					
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım	( )	( )	( )	( )	( )
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım	( )	( )	( )	( )	( )
<b>PROGRAM FARKLILIKLARI BOYUTU</b>					
1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
<b>ÖĞRETMEN EĞİTİMİ BOYUTU</b>					
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim	( )	( )	( )	( )	( )

2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir	( )	( )	( )	( )	( )
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır	( )	( )	( )	( )	( )
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır	( )	( )	( )	( )	( )
7. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur	( )	( )	( )	( )	( )
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır	( )	( )	( )	( )	( )
<b>OKUL İKLİMİ BOYUTU</b>					
1. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır	( )	( )	( )	( )	( )
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır	( )	( )	( )	( )	( )
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir	( )	( )	( )	( )	( )
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır	( )	( )	( )	( )	( )

### EK.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

No	Maddeler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.					
2	Derste öğretmenlerden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.					
3	Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır.					
4	Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır.					
5	Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinlerarası bağlantılar kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayırmalıdır.					
6	Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					
7	Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir.					
8	Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir.					
9	Derste bireysel çalışmalardan daha ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
10	Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır.					
11	Programlar, bireysel farklılıkları gözeten bir şekilde düzenlenmelidir.					
12	Okul, hataya hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır.					
13	Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır.					
14	Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır.					
15	Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir.					
16	Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır.					
17	Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır.					
18	Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
19	Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir.					
20	Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır.					
21	Derste öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmamanın gereği yoktur.					
22	Okulda, öğrencilerin işbirliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir.					
23	Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicilerdir.					
24	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir.					
25	Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir.					
26	Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması önemlidir.					
27	Toplumsal değişimde okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır.					
28	Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır.					
29	Okulda öğrenciler, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır.					
30	Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					