

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARINI BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cihangir BURUL¹, Erdoğan TEZCİ²

* Bu çalışma birinci yazarın “Öğretmenlerin eğitim program tasarımı yaklaşımları tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

¹ Öğretmen, Siirt Halk Eğitim Merkezi, Siirt, cihbur8710@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4625-831X.

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, erdogan.tezci@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2055-0192.

Geliş Tarihi: 14.03.2021 Kabul Tarihi: 01.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.896628

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilen bir ölçek geliştirmektir. Ölçek Balıkesir ilinde görev yapan 338 öğretmenden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra da doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) sonucunda ölçeğin 42 madde 7 faktörden meydana geldiği belirlenmiştir. Ölçekte “uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, katılımcıların tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi” boyutları yer almış ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %61.226 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin DFA analiz sonucu yedi boyutlu model için uyum indeks değerleri ($\chi^2=1422.96$, $sd=793$, $\chi^2/sd=1.79$, $p=0.00$, $RMSEA=.049$, $SRMR=.05$, $GFI=.83$, $CFI=.96$, $NNFI=.96$, $NFI=.92$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı da .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin gerek geneline gerekse alt boyutlara yönelik güvenirlik analizi sonuçlarının yeterli ve iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi, öğretim programı, öğretim programına bağlılık

A SCALE DEVELOPMENT STUDY TO DETERMINE TEACHERS' CURRICULUM FIDELITY

Abstract:

Aim of this study is to develop a new scale in order to determine teachers' curriculum fidelity. The sample group of the study consists of 338 primary and secondary school teachers working in Karesi and Altieylul districts of Balıkesir province. After confirmatory and explanatory factor analyses, it is seen that the scale is consist of 42 items and 7 factors. The scale included "adherence, exposure, quality of delivery, participant responsiveness, program differentiation, teacher education and school climate" factors and it is determined that the total variance explained by these factors is % 61.226. As a result of CFA the compliance index values of the scale for the seven-dimension model was found as ($\chi^2=1422.96$, $sd=793$, $\chi^2/sd=1.79$, $p=0.00$, $RMSEA=.049$, $SRMR=.05$, $GFI=.83$, $CFI=.96$, $NNFI=.96$, $NFI=.92$). Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale was .91. It can be said that the scale reflects an adequate and good level in terms of the reliability coefficients obtains for both the sub-dimensions and the scale. As a conclusion, scale can be used as a valid and reliable instrument in evaluating teachers' curriculum fidelity.

Keywords: explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, curriculum, curriculum fidelity

Giriş

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere yol gösterici bir nitelik taşıyan öğretim programlarının okulun bir bileşeni olarak bu süreçte önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bundan dolayı programların hazırlanması ve uygulanması süreçlerinin değerlendirilmesinin eğitimin daha kaliteli ve düzenli bir yapıda sürdürülmesinde etkili olacağı ifade edilebilir. 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; Çiçek-Sağlam ve Aydoğmuş, 2016; Erden, 1998; Mehmeti ve Tezci, 2018; Özdemir, 2012). Yine eğitim bilimlerinde, eğitim programlarının öğrenci ve eğitici yanında planlı değişim sürecini gerçekleştirilmede vazgeçilmez olduğu (Şahin, 2006) ve reform çabalarının en temel olarak programlarla başladığı belirtilmektedir (Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Kaliteli bir eğitim sistemi kurmada, nitelikli insan gücü yetiştirmede, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesinde eğitim programlarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu noktada eğitim-öğretim sürecinde program kavramının ön plana çıktığı ve süreçte önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

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 uygulanma aşamasında farklı durumların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Programların uygulanma süreci üzerinde durulduğunda 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).

Öğretim programına bağlılık kavramının son yıllarda ön plana çıkmasında, öğretim programlarının uygulanma sürecine daha fazla odaklanılması yatmaktadır. Ayrıca programlardan beklenen sonuçların bu sürecin anlamlandırılmasıyla ortaya konulabileceği düşünülmektedir (Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa, 2013; Dikbayır ve Bümen, 2016; 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 öğretim programlarının uygulanma sürecinde neler gerçekleştiğine odaklanmamızı gerekli hale getirirken öğretim programına bağlılığında bu süreçte öneminin artmasında etkili olmaktadır.

Programların başarılı ya da başarısız olma sebeplerinin gerçekçi bir şekilde anlaşılmasında öğretim programına bağlılık kavramının etkili olduğu söylenebilir. Dhillon vd. (2015) de öğretim programına bağlılığın ortaya konulması ile programa dair çıktıların tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü sağlanmasında 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.

Araştırmacıların “kara kutu” olarak isimlendirdikleri tasarlanan bir programın, uygulama sürecindeki belirsizliğinin açıklığa kavuşturulmasında programa bağlılık kavramı önemini arttırmaktadır (Dhillon vd., 2015; 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. Özellikle program tasarımlarını uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması ile kara kutu olarak adlandırılan süreç açıklığa kavuş-

turulabilecektir. Bu noktada herhangi bir değişimin gerçek anlamda meydana gelip gelmediğini saptamak ve değişimin nasıl gerçekleştiğini veya başarısızlığa uğradığını anlamak için öğretmenlerin programlara bağlılıklarının belirlenmesinin önemli bir gereksinim olduğunu vurgulamaktadırlar (Davis, 2014; Fullan ve Pomfret, 1977; Vartuli ve Rohs, 2009). Bunun yanı sıra okullar yeni girişimleri (programlarda yaşanan değişimleri) sadece ismen kabullendiklerinde ve öğretim programına bağlılık sağlanmadığında temel program tasarımının niteliklerinden ulaşılan çıktıların yeterli olmayacağına dikkat çekilmektedir (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; Dilekli ve Tezci, 2016). Bu açıdan öğretmenlerin program tasarımlarında yaşanan yenilik ve değişimlerle ilgili olarak programa bağlılıklarının belirlenmesi gerçekleştirilen yeniliklerin başarılı olup olmadığı ya da hangi noktalarda sorunlarla karşılaşıldığı konusunda bilgi edinilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretim programına bağlılık kavramının programların geliştirilmesi kadar süreçte işlevsel olmasında da ön plana çıktığı söylenebilir. Bu açıdan programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin kavramla ilgili olarak görüşlerinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesinde literatürde kavramı doğrudan ele alan çalışmaların ve kavrama ilişkin ölçeklerin sayıca az olduğu görülmektedir (Döş, Bay, Kahramanoğlu ve Turan-Özpolat, 2017; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Ocak ve Olur, 2019; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Ayrıca öğretim programına bağlılığa ilişkin çalışmaların çoğunluğu programların uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine dayanmaktadır (Balıkcı, Tüysüz, İnel-Ekici ve Taşdere, 2021; Bıçak ve Alver, 2018; Çiftçi ve Tatar, 2015; Güneş ve Baki, 2011; Zengin, 2010). Çalışma, öğretmenlerin programa bağlılıklarını belirlemede hem araştırmacılara hem de uygulamacılara ayrıca hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim program geliştirme çalışmalarına katkı sunabilecektir. Gelecekte yapılacak çalışmalara referans olabileceği düşüncesi ile bu çalışmada alandan bağımsız olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

Teorik Çerçeve

Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Tanımlanması

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. Literatürde programa bağlılığın kavramsal olarak açıklanmasıyla yenilik girişimlerinin olumlu ya da olumsuz sonuçlan-

ma nedenlerinin belirlenebileceği, öğretim programında nelerin değişime uğradığı ve bu değişimlerin nasıl sonuçlandırıldığı saptanabileceği vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). İşte bu durumlar öğretim programına bağlılık kavramının çeşitli araştırmalara konu olmasında etkili olmuş ve kavramın tanımlanması gerekliliğinin ortaya çıkmasında rol oynamıştır.

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, Brannigan, Falco ve Hansen (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, Rudnick ve Freeman (2010) kavramın nasıl betimlendiği veya tanımlandığı hakkında alanda herhangi bir uzlaşma olmasa da, kavramın ne olduğuyula ilgili genel bir fikir birliğinin olduğuna değinmektedirler.

Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili olarak ortaya konulan tanımlar şu şekildedir: “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” (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) olarak ele alınmıştır.

Tanımlar genel olarak incelendiğinde tasarlanan veya uygulanan 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 durumun da kavramın sağlık ve eğitim alanlarındaki çalışmalarla sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Önemi

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 yol göstermektedir (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, Hopp, Subramanian, Wiitala ve Lowery, 2010).

Öğretim programlarının uygulanması sürecine odaklanılmasında çeşitli sebeplerin olduğu belirtilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977; Dusenbury vd., 2003). İlk olarak programa bağlılığın incelenmesi ile programların uygulanma sürecinde meydana gelen hata, eksiklik ve başarısızlıkların belirlenmesinin sağlanacağı vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). Programa bağlılığın değerlendirilmesi yoluyla, programın uygulanması ve uygulama sonuçları arasındaki bağlantı sistematik olarak değerlendirilebilir ve bu durum da programın başarılı ya da başarısız olma sebeplerini gerçekçi bir şekilde anlamamızda etkili olur (Sanchez vd., 2007). Programa bağlılık olmaksızın uygulama sürecinde sonuçları etkileyen faktörleri ortaya koymak olası değildir (Hill, Snelgrove-Clarke ve Slaughter, 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.

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 çıktılarının tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü kazanılmasında ve program geliştiricilerin uygulama alanlarındaki aksaklıkları belirlemelerinde önem arz ettiği söylenebilir (Dhillon vd., 2015). 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 bağlılıkla ilgili verilerin elde edilmesi ile bugünün sınıflarında eğitim uygulamalarının etkililiği için talepler ortaya konulurken programa bağlılığın artan bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Vartuli ve Rohs, 2009).

Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Ölçülmesi

Programa bağlılık 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). Bağlılığın 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 bağlılıkla ilgili “sistematik olmayan değerlendirmeler kavramla ilgili bilgilerin kalitesini ve kullanılabilirliğini” azaltabilir (Nelson vd., 2012, 375). Öğretim programına bağlılık kavramının ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesinin, programların uygulanma sürecine yönelik içgörü kazanılmasına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde gerekli olacak boyutların ne olması gerektiği konusunda tam bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998). Ancak programa bağlılıkla ilgili boyutlar belirlenmeksizin bağlılığın değerlendirilmesi olası değildir (Gerstner ve Finney, 2013). Uygulamanın ölçülmesiyle ilgili kritik öğelerin tanımlanması program bağlılığı modellerinde yaygın olarak görülmektedir ve literatürde de bu öğelerin belirlenmesi yönünde bir eğilim vardır (Dhillon vd., 2015). Literatürde öğretim programına bağlılığın ölçülmesiyle ilgili beş boyutun ön plana çıktığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; 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 dâhil olan ve etkinliklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma

tarzi” 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 boyuttan dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğretim programına bağlılık 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 uygulamanın kalitesi ve program farklılıklarını kapsadığını, katılımcı tepkilerinin ise her iki gruba da dâhil 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 videokasetlere 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.

Öğretim programlarının eğitimin önemli bileşenlerinden biri olması ve süreçte öğretmenlerin programları uygulama şekillerinin eğitim-öğretimin verimliliğini sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını çok boyutlu olarak belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar’a göre (2015, 77), tarama modelleri “geçmişte ya da halen var olan bir

durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır.” Ayrıca araştırmannın bu bölümünde çalışma grubuna, veri toplama aracının geliştirilme sürecine ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Etik kurul onayı, makale verileri 2020 yılı öncesinde elde edildiği ve makale yüksek lisans tezin-den üretildiği için yoktur.

Çalışma Grubu

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için geliştirilen ölçek Balıkesir ili Altıeylül (142) ve Karesi (196) ilçelerinde görev yapan 338 sınıf öğretmeni ve ortaokul düzeyindeki branş öğretmenlerinden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 167’si (%49,4) erkek, 171’i (%50,6) kadındır. Öğretmenlerin 189 (%55,9)’u sınıf öğretmeni, 149’u ise (%44,1) ortaokullarda çeşitli branşlarda (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 35’i (%10,4) 1-5 yıl, 49’u (%14,5) 6-10 yıl, 66’sı (%19,5) 11-15 yıl, 83’ü (%24,6) 16-20 yıl kıdemde ve 105’i (%31,1) 21 yıl ve üstü kıdemdedir.

Ölçeğin Hazırlanışı ve Yapısı

Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak kuramsal yapı ve değişik araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler gözden geçirilmiştir (Bümen vd., 2014; Dhillon vd., 2015; Dikbayır ve Bümen, 2016; Döş vd., 2017; Keith vd., 2010; Lynch, 2007; Mowbray vd., 2003; Nelson vd., 2012; Vartuli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Elde edilen veriler doğrultusunda 62 maddenin yer aldığı madde havuzu belirlenmiştir. Beşli likert olarak düzenlenen taslak formun kapsam ve görünüş geçerliği bakımından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında uzman olan 3 öğretim üyesi tarafından ölçek maddeleri değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekteki bazı maddeler yeniden düzenlenmiş; bazı maddeler ise ölçekten çıkarılarak madde sayısı 59’a düşürülmüştür. Türkçe Eğitimi bilim dalında uzman bir öğretim üyesi tarafından ölçeğin dil ve anlatım yönünden incelenmesi sağlanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda bazı maddeler yeniden ifade edilerek düzenlenmiştir. Taslak ölçekteki maddeler “5: Kesinlikle katılıyorum”, “4: Katılıyorum”, “3: Kararsızım”, “2: Katılmıyorum”, “1: Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert olarak tanımlanmıştır.

Analiz Süreci

Balıkesir ilinin iki merkez ilçesinde görev yapan toplam 338 öğretmenden elde edilen veri setinin geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili analizler için temel varsayımları karşılama durumu incelenmiş, veri dağılımının normalliği, homojenliği ve doğrusallığı gözden geçirilmiştir. Standart hatalar ile birlikte basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmiş, z değerleri incelenmiştir. Ayrıca mahalanoobis uzaklığı, P-P ve Q-Q grafikleri incelenmiştir (Farrell, Salibian-Barrera ve Naczk, 2007; Mardia, 1970). Böylece veri setinin tekli ve çoklu normallik bakımından gerekli varsayımları karşıladığı görülmüş-

tür. Daha sonra elde edilen verilerin başka bir ifade ile örneklemin yeterliliğine ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ayrıca AFA ile tespit edilen faktörlerin başka bir ifadeyle hipotez bağlamında ortaya konan faktör yapılarına uygunluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Ayrıca Uyum geçerliği için Ortalama Açıklanan Varyans (OAV-Average Variance Extracted [AVE]) ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability [CR]) analizi yapılmıştır. OAV indeksinin 0.50'den büyük olması kabul edilmekle birlikte BG indeksinin 0.60 ve üstünde olması durumunda OAV değerinin 0.40 ve üstünde olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu çalışmada ölçeğin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) ıraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır (Gouveia ve Soares, 2015; Raykov, 1997). Faktör yapıları belirlendikten sonra ölçeğin geneli ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha ve Omega güvenirlilik analizi ile analiz yapılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin testi (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile analiz yapılmıştır. KMO değeri 0.880 ve Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun ($X^2=7752.574$) anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Büyüköztürk (2013) KMO değerinin .60'dan yüksek bir değer almasının beklendiğini vurgulamaktadır. Can (2014) da KMO değerinin 0.70 ve üzerinde bir değer almasının iyi düzeyde bir ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçeğin AFA ile değerlendirilmeye uygun olduğu görülmüş ve ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacı ile AFA yapılmıştır. Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla elde edilen veriler dik döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Dik döndürmenin birden fazla birbirinden bağımsız boyut elde edilmesi istendiğinde tercih edilen bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Şencan, 2005). Ayrıca dik döndürme yönteminde faktörler ilişkisiz (dik bağımsız) iken eğik döndürmede bu koşulun göz önünde bulundurulmadığı belirtilmektedir (Saraçlı, 2011, 23). Bu sebeplerden dolayı çalışmada dik döndürme yönteminin kullanımı uygun görülmüştür. Can (2014) korelasyon matrisinde 0.33 ve üzerindeki korelasyon katsayısına sahip maddelerin sayıca fazla olması gerektiğini belirtmektedir. AFA sonucunda ölçeğin faktörlere göre modellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). AFA'ya ilişkin sonuçlar **Tablo 1**'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne ait Faktörler ve Faktör Yük Değerleri

Ölçek Maddeleri	Boyutlara Göre Faktör Yükleri						
	Öğretmen Eğitimi	Katılımların Tepkileri	Uyuma	Süre	Uygulamanın Kalitesi	Programın Farklılıkları	
öe5. Okulunda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	.826						
öe4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	.765						
öe6. Okulunda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	.763						
öe7. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	.743						
öe8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarına paylaşılr.	.739						
öe2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	.725					.302	
öe1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	.705					.321	
öe3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	.587						
kt7. Öğrencilerin hazırlanmış oldukları dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.		.838					
kt2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.		.838					
kt1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlemede etkili olur.		.775					
kt6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.		.763					
kt4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.		.750					
kt3. Öğrencileri öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.		.739					
kt5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlıyorum.		.715					
u5. Sınıf seviyesine göre gerektiğinde kazanımları birleştirerek işliyorum.			.743				
u4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.			.720				
u3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere <u>yer veremiyorum</u> .			.685				
u2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum			.642				
u7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.			.639				
u6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda <u>yer veremiyorum</u> .			.623				
u1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.			.597				
u8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.			.490				
s2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.			.796				
s4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım.			.772				
s3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.		.370	.769				
s1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.			.739				
s5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım.			.732				
uk3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.				.808			
uk2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.				.790			
uk1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam</u> .				.773			
uk5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.				.760			
uk4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum.				.571			
pf3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema gibi) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor</u> .	.370				.738		
pf1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada her hangi bir farklılığı neden <u>olmamaktadır</u> .				.392	.723		
pf2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.				.691			
pf4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.			.359	.689			
pf5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.			.308	.614			
oi3. Okulunda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.						.829	
oi1. Öğretmenler arasında programla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.						.805	
oi2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.						.773	
oi4. Programın öğördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.						.669	
Toplam Varyans %61.226; Her boyutun açıkladığı Varyans%	12.684	10.463	9.463	8.285	7.205	7.047	6.094

“Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”nin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 7 faktör ve 42 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek faktör yapısı incelendiğinde birinci faktörde toplam 8 maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu faktör öğretmenlerin programlara yönelik olarak hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili olduğu için “Öğretmen Eğitimi” şeklinde adlandırılmıştır. Öğretmen eğitimi boyutunda yer alan maddelerden yük değeri en yüksek olanın 0.826 ile 5. madde olduğu saptanmıştır. Aynı boyutta en düşük faktör yük değerinin ise 0.587 ile 3. maddede olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktörün 7 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde programın uygulanma sürecinden etkilenenler dikkate alındığı için bu faktör “Katılımcıların Tepkileri” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.838 faktör yük değeriyle 2. ve 7. maddeler en yüksek değere sahipken, 5. madde 0.715 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçeğin üçüncü faktöründe 8 madde yer almaktadır. Üçüncü faktör altında yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde maddelerin programın öğelerine öğretmenlerin ne düzeyde uyduklarını dikkate aldığı için “Uyma” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.743 faktör yük değeriyle 5. madde en yüksek değere sahipken, 8. madde 0.490 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçekteki dördüncü boyutta 5 madde yer almıştır. Dördüncü boyut programın uygulanması sırasındaki süreleri dikkate aldığı için “Süre” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 2. madde 0.796 faktör yük değeriyle en yüksek değere sahipken, 5. maddenin 0.732 faktör yük değeriyle en düşük yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçekteki beşinci faktörde 5 madde olduğu belirlenmiştir. Beşinci faktörde eğitim uygulamalarının niteliği ön planda olduğu için “Uygulamanın Kalitesi” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.808 faktör yük değeriyle 3. madde en yüksek değere sahipken, 4. madde 0.571 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçeğin altıncı faktöründe 5 madde olduğu belirlenmiştir. Altıncı faktör eski ve yeni programlar arasındaki farkları ortaya koyması ve öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayacak programın belirli özelliklerinin detaylı olarak ele alınmasını kapsadığı için “Program Farklılıkları” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.738 faktör yük değeriyle 3. madde en yüksek değeri alırken 5. madde 0.614 faktör yük değeriyle en düşük değeri almıştır. Ölçeğin yedinci ve son faktöründe 4 madde yer almaktadır. Son faktörde okulda görev yapanların programlara bakış açılarıyla ilgili olduğu için “Okul İklimi” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 3. madde 0.829 faktör yük değeri ile en yüksek değere sahip iken 4. madde 0.669 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçeğin “Uyma, Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri ve Program Farklılıkları” boyutlarının adlandırılmasında Bümen vd. (2014)’nin kavramlara yönelik çevirileri de göz önünde bulundurulmuştur. “Öğretmen Eğitimi” ve “Okul İklimi” boyutları programla ilişkili olarak gerekli görüldüğü için ölçeğe eklenerek isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan bu boyutlardan uyma boyutunda 1, 2, 3, 4 ve 6. maddeler, süre boyutunda 1 ve 2. maddeler, uygulamanın kalitesi boyutunda 1 ve 5. maddeler, katılımcıların tepkileri boyutunda 6. madde, program farklılıkları boyutunda 1, 3 ve 4. maddeler, öğretmen eğitimi boyutunda ise 2. madde ters kodlu olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin

analizlerde bu durum dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin genelinden elde edilen puanlar, öğretmenlerin genel bağlılıklarının bir göstergesi olarak kullanılabilir. Ancak genel ortalamaların alınması, öğretmenlerin programa bağlılıklarının hangi boyutta düşük, hangi boyutta yüksek olduğu fikrini vermeyecektir. Bir öğretmen program farklılıkları ile ilgili ortalamasının yüksek, okul iklimi ortalamasının düşük olması durumunda öğretmen bağlılıklarının hangi hususlarda eğitim gereksinimi olduğu ya da öğretmenlere hangi konularda rehberlik edileceği konusunda fikir vermeyecektir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Ölçekte AFA'dan sonra gizil değişkenlere ilişkin teoriyi test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörlerle yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesini sağlarken DFA'nın yapı geçerliliğinin ortaya konulmasında etkili olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekerci-oğlu ve Büyüköztürk, 2010, 267-271). Ölçekte DFA'yla yapı geçerliliği test edilmiştir. İlk yapılan analizde bazı indeks uyum değerlerinin iyi çıkmadığı belirlenmiştir. Örneğin; SRMR= 0.056, NFI= 0.91, GFI= 0.81 ve AGFI= 0.79 olduğu gözlenmiştir. Diğer indeksler ise iyi uyum düzeyindedir. Düşük olan uyum indekslerinin daha iyi hale getirilmesi için hata varyanslarında düzeltmeye gidilmiştir. KATTEP (Katılımcı Tepkisi) boyutunda 5 ile 6 ve 6 ile 7. maddeler, OEGT (Öğretmen Eğitimi) boyutunda 1 ve 2. maddeler, OKIKLİM (Okul İklimi) boyutunda 3 ve 4. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda uyum indekslerinde nisbi bir iyileşme gözlenmiştir. DFA'ya ilişkin uyum indeks değerleri **Tablo 2'**de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine ait DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum indeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	RMSEA
Değer	1422.96	793	1.79	.83	.81	.96	.92	.96	.054	.029	.031	.049
Yorum			M*	K/İyi	K/İyi	M	M	M	K/İyi	M	M	M

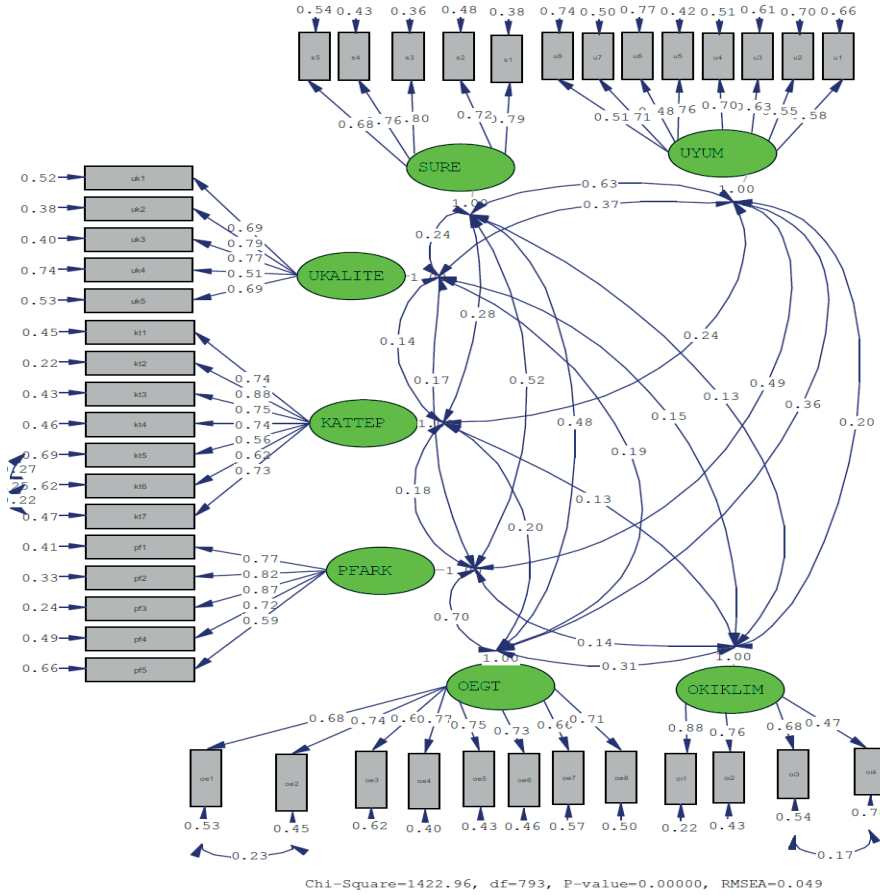
*M=Mükemmel; **K/iyi= Kabul edilebilir/İyi

Tablo 2 incelendiğinde, χ^2 değerinin 1422,96 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesi de dikkate alınmalıdır. Bu iki değer birbirine oranı hesaplandığında (χ^2/sd) 1.79 elde edilmektedir. Bu sonuç 3'ün altında bir değer olduğu için uyum derecesinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. χ^2/sd değerinin anlamlı olmamasının ve ($\chi^2/sd \leq 3$) olmasının modelin uyumluluğunu gösterdiği ifade edilmektedir (Karagöz, 2019, 1038). 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 mükemmel-

leşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 2’de SRMR değerinin 0.054 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.05’den düşük olması mükemmel düzeyde uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değerinin ise kabuledilebilir uyum gösterdiği belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada SRMR değeri kabuledilebilir düzeyde belirlenmiştir. RMSEA değerinin $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ aralığında olmasının iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Schermelell-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmadan elde edilen RMSEA değerinin (0.049) iyi uyumu gösterdiği ya da mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir.

NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerleri sırasıyla 0.96 ve 0.96’dır. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1’e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaştığı ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, 607). Çalışmada bu değerlerin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. DFA uyum indeksleri, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin AFA ile belirlenen modelin uygunluğunun ve yerindeliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda standartlaştırılmış faktör yüklerini gösteren yol analizi diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur. Yapılan analizler ile ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı göstermektedir.

Şekil 1. Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı



Standardize edilmiş yol analizi diyagramında gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örtük değişkenler arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Bentler ve Bonett, 1980; Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA sonucunda Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin toplam AFA ile belirlenen 42 maddelik 7 alt boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı gözlenmiştir.

Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik

DFA yapı geçerliliği belirlenmesi için kullanılsa da Campbell ve Fiske (1959) bir ölçme aracının “yapı”sını belirlemede iki yol önermiştir. Bunlar yakınsama ve ayırt edici geçerliktir. Yakınsama geçerliği, göstergelerince iyi derecede ölçülen özelliğin güven derecesi iken ayırt edici geçerlik birbiri ile ilgisiz farklı özellikleri ölçme derecesidir. Fornell-Larcker (1981) kriteri, DFA’da modelin örtük değişkenleri arasında paylaşılan ortak varyansın derecesini değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kriter göre ölçüm modelinin yakınsama geçerliliği (convergent validity), Ortalama Açıklanan Varyans (OAV- Average Variance Extracted [AVE]) ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability [CR]) ile değerlendirilebilmektedir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) iraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) ve Birleşik Güvenirlik (BG) değerleri **Tablo 3**’te sunulmuştur.

Tablo 3. Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans

	BG	OAV	1	2	3	4	5	6	7
1-Süre	.87	.57	(.75)						
2-Uygulama Kalitesi	.82	.50	.24	(.71)					
3-Program Farklılığı	.87	.58	.52	.17	(.76)				
4-Katılımcı Tepkisi	.88	.53	.28	.14	.18	(.73)			
5-Uyum	.83	.40	.63	.37	.49	.24	(.63)		
6-Öğretmen Eğitimi	.88	.49	.48	.19	.70	.20	.36	(.70)	
7-Okul İklimi	.80	.52	.13	.15	.14	.13	.20	.31	(.72)

Ölçeğin BG katsayılarının hepsi 0.80 üzerindedir. OAV değerleri ise Uyum alt boyutunun 0.40, Öğretmen Eğitimi alt boyutunun 0.49 ve diğerlerinin 0.50 ve üstünde olduğu gözlenmiştir. Her ne kadar OAV değerinin 0.50 ve üzerinde olması önerilse de BG katsayısının 0.70 ve üzerinde olması durumunda OAV değerinin 0.40 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Peterson, 2000). Ayırt edici geçerlik için ise Fornell ve Larcker (1981) kriteri kullanılmıştır. Buna göre OAV değerinin karekökü ile her bir satır-sütündeki her bir yapı arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre her bir yapı arasındaki korelasyon, OAV değerinin karekökünün altındadır. Bu nedenle her bir yapının birbirinden ayrı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

Güvenirlik ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği ise hem yapı güvenirligi hem de Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Ayrıca Omega Reliability

değeri hesaplanarak Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ile karşılaştırılmıştır. Metodoloji uzmanları, α 'nın daha genel biçimi olan McDonald's omega'sına (ω) göre optimal bir güvenilirlik ölçüsü olmadığı konusunda uyarılmaktadırlar (Hayes ve Coutts, 2020). Omega güvenilirlik katsayısı, bir ölçeğin birden fazla faktör yapısı (farklı boyutları) olduğu durumda daha etkili sonuçlar vermektedir (Peters, 2014). Diğer taraftan CFI ve RMSEA uyum indeksleri her zaman uyumun iyiliği ile uyuşmamaktadır. Bu anlamda Omega güvenilirlik katsayısı bunun için iyi bir göstergedir. Ayrıca örnekleme hataları içinde Omega güvenilirlik daha sağlıklı sonuçlar üretmektedir (Deng & Chan, 2016; Revelle & Zinbarg, 2009). Özetlemek gerekirse, ilişkili ölçüm hataları, çok boyutluluk veya eşit olmayan faktör yükleri olduğu durumda Omega güvenilirlik ölçüsünün hesaplanması önerilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada her ikisine de yer verilmiştir (McDonald, 1999; Zinbarg, Revelle ve Yovel, 2007). Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne ait faktör analizi sonucunda belirlenen her bir boyuta ilişkin ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyon ve madde silindiğindeki Cronbach Alpha Katsayısı değerleri **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Madde Silindiğindeki Cronbach Alpha Katsayısının Alt Boyutlara Göre Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Ortalama	SS	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı	Cronbach Alpha	Omega Güvenirlik
Uyma	U1.madde	3.59	.965	.659	.496	.824	.84	.85
	U2.madde	3.91	.741	.640	.517	.816		
	U3.madde	4.14	.759	.721	.616	.803		
	U4.madde	4.01	.685	.735	.645	.801		
	U5.madde	4.03	.653	.782	.709	.795		
	U6.madde	3.80	.681	.615	.499	.818		
	U7.madde	3.85	.788	.722	.611	.803		
	U8.madde	3.50	.893	.612	.451	.828		
Süre	S1.madde	4.00	.602	.837	.747	.870	.89	.90
	S2.madde	3.93	.605	.834	.742	.871		
	S3.madde	4.12	.645	.874	.794	.858		
	S4.madde	4.08	.682	.855	.759	.867		
	S5.madde	3.98	.704	.800	.670	.888		

Uygulamanın Kalitesi	Uk1.madde	2.38	.878	.768	.624	.778		
	Uk2.madde	2.65	.933	.803	.664	.765		
	Uk3.madde	2.71	.884	.807	.681	.761		
	Uk4.madde	3.20	.899	.655	.460	.825	.81	.81
	Uk5.madde	2.76	.897	.771	.624	.778		
Katılımcıların Tepkileri	Kt1.madde	3.79	.723	.774	.686	.874		
	Kt2.madde	3.85	.667	.830	.767	.866		
	Kt3.madde	3.90	.650	.745	.660	.878		
	Kt4.madde	3.63	.790	.760	.656	.878		
	Kt5.madde	3.62	.825	.737	.621	.883	.89	.90
	Kt6.madde	3.54	.837	.784	.681	.876		
	Kt7.madde	3.69	.736	.835	.766	.865		
Program Farklılıkları	Pf1.madde	4.08	.640	.806	.685	.827		
	Pf2.madde	4.18	.564	.815	.717	.822		
	Pf3.madde	4.19	.596	.859	.773	.806	.86	.87
	Pf4.madde	3.94	.710	.804	.663	.834		
	Pf5.madde	3.94	.678	.735	.570	.858		
Öğretmen Eğitimi	Öe1.madde	4.24	.645	.775	.699	.891		
	Öe2.madde	4.26	.609	.816	.756	.886		
	Öe3.madde	3.99	.729	.671	.554	.905		
	Öe4.madde	4.12	.663	.805	.735	.888		
	Oe5.madde	4.15	.719	.813	.738	.887		
	Oe6.madde	4.04	.671	.788	.712	.890	.90	.92
	Oe7.madde	4.04	.650	.746	.661	.894		
	Oe8.madde	4.05	.619	.791	.722	.889		
Okul İklimi	Oi1.madde	2.76	1.013	.842	.677	.691		
	Oi2.madde	2.54	.975	.806	.626	.720		
	Oi3.madde	2.41	.843	.804	.656	.710	.78	.79
	Oi4.madde	2.63	.920	.676	.442	.808		
Ölçeğin Genel							.91	.93

Tablo 4 incelendiğinde 1.alt boyut olan “Uyma” boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değerini 0.782 ile 5.maddede, en düşük değerini ise 0.612 ile 8.maddede almıştır. İkinci alt boyut olan “Süre” boyutunda 3.madde 0.874 ile madde toplam korelasyonunda en yüksek değere sahipken 5.madde 0.800 ile en düşük değere sahiptir. Üçüncü alt boyut olan “Uygulamanın Kalitesi” boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değerini 0.807 ile 3.maddede alırken, en düşük değerini 0.655 ile 4.maddede almıştır. Dördüncü alt boyut olan “Katılımcıların Tepkileri” boyutunda madde toplam korelasyonu açısından en yüksek değeri 7.madde 0.835 ile alırken, en

düşük değeri ise 5.madde 0.737 ile almıştır. Ölçeğin beşinci boyutu olan “Program Farklılıkları” boyutunda ise 3.madde 0.859 ile en yüksek değeri elde ederken 5.madde 0.735 ile en düşük değeri elde etmiştir. Altıncı boyut olan “Öğretmen Eğitimi” boyutunda madde toplam korelasyonu açısından en yüksek değeri 2.madde 0.816 ile alırken, en düşük değeri ise 0.671 ile 3.maddeye aittir. Yedinci ve son boyut olan “Okul İklimi” boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri 0.842 ile 1.maddeye ait iken en düşük değer 0.676 ile 4.maddeye aittir.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık bağlamında Cronbach Alpha katsayısı ve Omega güvenilirliği ile hesaplanmıştır. Omega güvenilirlik katsayısı faktör analizi modeline dayanmaktadır (McDonald, 1999). Faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda ve çok boyutlu ölçeklerde Omega Güvenirliğinin hesaplanması önerilmektedir (Zinbarg, Yovel, Revelle ve McDonald, 2006). Sonuçlar incelendiğinde “Uyma” alt boyutu altında bulunan toplam 8 maddeye ait olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçekteki “Süre” alt boyutunda da bulunan toplam 5 maddeye ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “Uygulamanın Kalitesi” alt boyutunda toplam 5 madde yer alırken Cronbach Alpha katsayısı 0.81 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki “Katılımcıların Tepkileri” alt boyutunda toplam 7 madde yer alırken Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.89 olarak bulunmuştur. “Program Farklılıkları” alt boyutunda bulunan toplam 5 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin “Öğretmen Eğitimi” alt boyutunda toplam 8 madde yer alırken Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Okul İklimi” alt boyutunda yer alan toplam 4 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.78 olarak belirlenmiştir. Her bir alt boyutun Omega Güvenirliği ise Alpha güvenilirlik katsayılarına eşit ya da daha büyük olduğu gözlenmiştir. 42 maddenin yer aldığı ölçeğin geneline ilişkin olarak bulunan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.91, Omega güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin hem alt boyutları hem de geneline ait olarak belirlenen güvenilirlik katsayılarının iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve ölçeğin genelinin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin alana kazandırılmasıdır. Ölçek çalışması Balıkesir ilinin merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. AFA ile yapılan analiz sonucunda ölçeğin 42 madde ve 7 faktörden oluştuğu; ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 61.226 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 1. alt boyutunun “Uyma”, ikinci alt boyutunun “Süre”, üçüncü alt boyutunun “Uygulamanın Kalitesi”, dördüncü alt boyut olarak “Katılımcıların Tepkileri”, beşinci alt boyutta “Program Farklılıkları” yer alırken altıncı alt boyutta “Öğretmen Eğitimi” ve yedinci alt boyutta da “Okul İklimi” boyutu yer almıştır.

Okulların geleceğe yönelik amaç ve hedeflerin kazandırılmasında etkili kurumlar olduğu ifade edilebilir. Dünyadaki ekonomik ve teknolojik alandaki hızlı değişim ve dönüşümlerden etkilenen okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için değişimlere ayak uydurarak etkili bir yapı sergilemeleri beklenmektedir. Bu açıdan okulların söz konusu amaca ulaşabilmeleri için vizyon ve misyonlarını açıkça ortaya koymaları ve gelişimlerini sürdürebilmeleri için planlamalar yapmaları gerektiği belirtilmektedir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Bundan dolayı okulların planlama yapabilmeleri için onlara kılavuz olabilecek öğretim programlarına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Birçok çalışmada da okulların etkililik kazanmalarında öğretim programlarının okulun bir bileşeni olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Sammons ve Bakkum, 2011; Şenel ve Buluç, 2016). Bu açıdan okullar için önem arz eden öğretim programlarının bağlılıkla uygulanmasında okul ikliminin pozitif olarak şekillenmesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma bağlamında geliştirilen ölçekte bu durum göz önünde bulundurularak ölçekte okul iklimi boyutuna yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken programa bağlılıklarını etkileyebilecek olumlu bir okul ikliminin kurumlarında hâkim olup olmadığının anlaşılması amaçlanmıştır. Bektaş ve Nalçacı da (2013), okul iklimine ilişkin olarak olumlu bir okul ortamının oluşumunun sağlandığında öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin pozitif yönde bir seyir izleyeceğini ve okuldaki tüm paydaşların birbirlerine saygı duydukları bir yapının hâkim olacağını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi okul ikliminin pozitif yönde gelişimi ile ilişkiler açısından olumlu bir yapının ortaya çıktığı söylenebilir. Bu şekilde öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili paylaşım ve işbirliklerinin de artacağı ifade edilebilir.

Öğretim programlarının öğrencilerin yalnızca okulda belirlenmiş konuları öğrenmelerinin ötesinde eğitim-öğretim sürecinin nasıl şekillendirileceğine odaklandığı ve bu süreçte öğretmenlere yol gösterici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Yalçın, 2019). Ayrıca öğretmenler sınıflarını örgütlemeye ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde etkili bir rol oynadığı için bu sürecin önemli bir aktörü olarak görülmektedir (Gökçe ve Kahraman, 2010). Buna bağlı olarak geliştirilen ölçekte öğretmenlerin öğretim programına ilişkin süreçte nasıl bir bakış açısı içinde olduklarını belirlemeye yönelik maddeler ilgili boyutlar altında yer almıştır. Bu boyutlardan biri de uyma boyutudur. Uyma boyutu Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “belirli program bileşenlerinin program kılavuzlarında belirtildiğine göre ne ölçüde yerine getirildiği” şeklinde tanımlanmıştır. Uyma boyutuna ilişkin maddelerde, öğretim programlarında yer alan kazanımların, süreçte gerçekleştirilen etkinliklerin nasıl planlandığına ve etkinliklerin hangi becerilere göre şekillendiğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretim programlarına uyma düzeylerine ilişkin öngörü sağlamak amaçlanmıştır.

Literatürde öğretim programına bağlılık kavramının bir boyutu olarak belirtilen süre boyutuna ilişkin maddelere ölçekte yer verilmiştir. Süre boyutu Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “a) uygulanan programın oturum sayısı, b) her oturumun uzunluğu veya c) program tekniklerinin uygulanma sıklığı” olarak; Bümen vd. (2014,

208) tarafından ise “program uygulamalarının sıklığı, sayısı veya süresi” olarak tanımlanmıştır. Bu noktada ölçekte süre boyutuna öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda donanımlı olmalarının etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin geçirilmesini sağlayacağı düşünüldüğü için yer verilmiştir. Süre boyutuna ilişkin maddeler öğretim programlarında yer alan kazanım ve etkinlikler için sürenin ne şekilde ele alındığını ve programda yer verilen çeşitli etkinlikler (proje, soru-cevap vb.) için gerekli zamanın ayrılıp ayrılmadığını belirlemeye yönelik maddeleri içermektedir. Bu şekilde programda öngörülen kazanım ve etkinliklere yönelik zamanın ne şekilde kullanıldığı ve bu süreçte öğretim programlarında belirlenen sürelerle ne oranda bağlı kaldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretim programına bağlılığın diğer bir boyutu olan uygulamanın kalitesi boyutu Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “tanımlanan içeriğin uygulanmasıyla doğrudan ilgili olmayan programın niteliksel yönlerinin bir ölçüsü (ör. program uygulayıcısının istekli olması vb.)”, Bümen vd. (2014, 208) tarafından da “kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzı” olarak ortaya konmuştur. Ölçeğin uygulamanın kalitesi boyutuna ilişkin maddelerde öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması için programda öngörülen etkinliklerin (geribildirim verme, kullanılan yöntem-tekniklerde çeşitliliği sağlama vb.) yerine getirilip getirilmediğine ilişkin soru maddelerine yer verilmiştir. Ayrıca olumsuz ya da uygulamanın kalitesinden uzaklaşıldığını gösteren ifadelerde ölçekte yer almıştır. Böylece süreçte öğretmenlerin programlarda belirtilmiş olan faaliyetleri yerine getirme düzeyleri belirlenmeye çalışılırken ayrıca öğretim programında belirtilen etkinliklere ne oranda bağlı kaldığının da belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler eğitim-öğretim süreci içerisinde belirli hedef/kazanımlar çerçevesinde yetiştirilen bireyler olarak önemli bir konumda bulunmaktadır. Öğrencilerin farklı özelliklerinin çok boyutlu ele alınarak eğitim-öğretim sürecine yansıtılması sürecin etkililik kazanmasında önem arz etmektedir. Bu açıdan geliştirilen ölçekte alanyazında da yer alan katılımcıların tepkileri boyutuna yer verilmiştir. Dusenbury vd. (2003, 241) tarafından katılımcıların tepkileri boyutu “katılımcıların programın aktivitelerine ve içeriğine katılma ve alakadar olma düzeylerinin derecelenmesi” olarak ifade edilmiştir. Geliştirilen ölçekte de bu doğrultuda öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katılım gösterme düzeylerini belirlemek ve bu süreçte öğrenci özellikleri ile öğrencilerden gelen dönütler bağlamında sürecin nasıl ele alındığını belirlemeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. Böylece öğretim programlarında vurgulanan “öğrenci merkezli anlayışın” sürece yansıyor yansımadığına ilişkin bilgi sağlanması amaçlanmıştır.

Ölçekte yer alan diğer bir boyut olan program farklılıklarını Gerstner ve Finney (2013, 19) “öğrencilerin hedeflere ulaşmasını teorik olarak olanaklı kılacak programın belirli özelliklerinin detaylandırılması” olarak ifade etmişlerdir. Öğretim programları süreç içerisinde yaşanan değişimlerle ilişkili olarak farklı özellikler kazanmaktadır. Örneğin geçmiş dönemlerde programlarda hedef/davranış ifadelerine yer verilirken

günümüzdeki öğretim programlarında kazanım ifadeleri yer almaktadır. Bu boyut bağlamında öğretim programlarının yapısına ilişkin özellikler ölçekte çeşitli maddeler kapsamında belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yapısal özelliklerin farkında olmaları programların uygulanma sürecine olumlu yönde katkı sunacağı söylenebilir. Bu açıdan ölçekte bu boyuta ilişkin maddelerin yer alması ile öğretmenlerin programa dair yapısal özellikleri bilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretim programları ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun programı uygulayacak ve eğitim-öğretim sürecinde etkili kılacak olan kişiler 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 önem arz ettiği söylenebilir. Can da (2004) öğretmenlerin hizmet öncesi süreçte ve göreve başladıktan sonraki süreçte hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yeni bilgi yapısı ve teknolojiyle bütünleşmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan geliştirilen ölçekte ayrı bir boyut olarak öğretmen eğitimi alt boyutuna yer verilmiştir. Öğretmen eğitimi alt boyutunda yer alan maddeler öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin olarak yürütülen eğitim faaliyetlerine dair ifadeler içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin programları uygulama süreçlerinde birbirleriyle olan işbirliği ve paylaşımlarını da sorgulayan ifadelere yer verilmiştir. Böylece öğretim programlarının uygulanması sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin programlarla ilgili bilgi ve becerileri edinme süreçlerine dair kendilerini yeterli görme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Özdemir (2009, 127) eğitim programlarının “ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme amaçlarına yönelik olduğunu” belirtmektedir. Bundan dolayı programlar toplumsal anlamda çeşitli yönlerden katkı sunmaktadır. Bu katkının olumlu bir yönde şekillenmesi için öğretim programlarının uygulanma sürecinde program bileşenlerinin etkili bir şekilde sürece dâhil edilmeleri gerektiği söylenebilir. Programların geliştirilme sürecinde toplumun beklentileri dikkate alındığı ve eğitim süreci sonucunda yetiştirilen bireylerin topluma entegre olmaları amaçlandığı için programların bu yönüyle bağlılık gösterilerek uygulanması gerektiği ifade edilebilir. Bu çalışma bağlamında geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeği bu noktada programların uygulanması sürecinde programlara ne düzeyde bağlı kalındığını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Çünkü toplumsal olarak okullardan beklenen katkı, öğretim programlarının bu yöndeki kazanımlarına etkili bir şekilde ulaşılmasıyla mümkün olabilir. Geliştirilen ölçekte bu süreçte öğretmenlerin öğretim programlarına hangi düzeyde bağlı olduklarını belirlemeyi amaçlarken ayrıca süreçte ortaya çıkan engellerinde belirlenerek programların uygulanma sürecinde yaşanan sorunların tespit edilmesinde yol gösterici bir nitelik taşıması amaçlanmaktadır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015, 250), geliştirmiş oldukları Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nde kavramın çeşitli boyutlara dayalı olarak ölçülmesi gerektiği yaklaşımını kapsam dışı bırakarak "programı dikkate alma" odaklı olarak ölçeği oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma bağlamında geliştirilen ölçek ise kavramın çok boyutlu yapısını dikkate alarak meydana getirilmiştir. Alanyazında öğretim programına bağlılığın birden fazla boyutunun olduğu ve her bir boyutunun önem arz ettiği belirtilmektedir (Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998). Mowbray vd. (2003) de programa bağlılığın tek boyutlu bir ölçekle tam manasıyla ölçülemeyeceğine dikkat çekmişlerdir. Bu açıdan geliştirilen ölçeğin 7 boyutlu bir yapıyla kavrama ilişkin daha detaylı bir bakış açısı sunduğu söylenebilir.

Ocak ve Olur'un (2019) geliştirdikleri Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği 28 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları "öğretim programı uygulama bağlılığı", "öğretim programı farkındalığı" ve "bağlılıkta dış etkiler" olarak belirlenmiştir. Literatürden kavrama ilişkin açıklama ve boyutlara yer verilmiştir ancak teorik yapının daha sınırlı bir şekilde ele alındığı gözlenmektedir. Bu çalışmada ise geliştirilen ölçek literatürün taranması neticesinde öğretim programına bağlılığı en net şekilde ortaya koymak amacıyla detaylı bir analiz yapılarak hem ölçek maddeleri hem de boyutları belirlenmiştir. Böylece kavrama ilişkin görüşlerin ve düşüncelerin tam manasıyla anlaşılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri aynı verilere dayalı hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinin yapılmış olmasıdır. Her ne kadar bazı araştırmalarda aynı verilere dayalı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılacağını ifade eden ayrıca yapılmış araştırmalar (Brown, 2006; Tezci, 2016) olsa da farklı bir örneklem grubundan elde edilen verilere de DFA analizinin yapılması yararlı olacaktır. Bir diğer husus ölçeğin sadece ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenleri içerdiği olmasıdır. Bu nedenle ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenleri de içeren çalışmaların yapılması programa bağlılık konusunda daha detaylı bilgiler sağlayabilir. Ayrıca ölçeğin diğer teorilere (program uygulama düzeyleri, programlara karşı inançlar vb.) dayalı oluşturulacak ölçeklerden elde edilen verilerle karşılaştırılması yararlı olacaktır.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen ölçeğin 42 madde ve 7 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemede çok yönlü bir yapı sunduğu söylenebilir. Ölçekte "uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi" boyutları yer almaktadır. Bu boyutlardan uyuma boyutunda 1, 2, 3, 4 ve 6. maddeler, süre boyutunda 1 ve 2. maddeler, uygulamanın kalitesi boyutunda 1 ve 5. maddeler, katılımcıların tepkileri boyutunda 6. madde, program farklılıkları boyutunda 1, 3 ve 4. maddeler, öğretmen eğitimi boyutunda ise 2. madde ters kodlu olarak belirlenmiştir. Ölçekten hem toplam puan hem de her bir alt boyut için puan elde edilebilmektedir. Örneğin bir öğretmenin herhangi bir boyutta (Program farklılıkları veya okul iklimi gibi) bağlılıkla ilgili görüşlerine dayalı bir analiz mümkündür. Ölçeğin genelinden elde edilen

puanlar, öğretmenlerin genel bağlılıklarının bir göstergesi olarak kullanılabilir. Ancak genel ortalamaların alınması, öğretmenlerin programa bağlılıklarının hangi boyutta düşük, hangi boyutta yüksek olduğu fikrini vermeyecektir. Bir öğretmen program farklılıkları ile ilgili ortalamasının yüksek, okul iklimi ortalamasının düşük olması durumunda öğretmen bağlılıklarının hangi hususlarda eğitim gereksinimi olduğu ya da öğretmenlere hangi konularda rehberlik edileceği konusunda fikir vermeyecektir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim programlarına ne oranda bağlı kalınarak eğitim-öğretim sürecinin yürütüldüğünü belirlemede etkili bir ölçme aracı olacağı belirtilebilir.

Kaynakça

- AROÏAN, K. ve Norris, A. (2005). Confirmatory factor analysis. In Barbara Munro (Ed.), *Statistical methods for health care research* (p. 351-376). Lippincott Williams & Wilkins.
- BALIKÇI, Ç., Tüysüz, C., İnel-Ekici, D. ve Taşdere, A. (2021). 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 523-544.
- BEKTAŞ, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- BENTLER, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- BIÇAK, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- BOND, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., William, J. ve Kim, H.-W. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75-87.
- BROWN, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- BÜMEN, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (10. Baskı). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAMPBELL, D. T. ve Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- CAN, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- CAN, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- CANTRELL, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C. ve 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. ve Balan, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- CENTURY, J., Rudnick, M. ve Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 3, 199-218.
- 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), 421-476.
- ÇİÇEK-SAĞLAM, A. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- ÇİFTÇİ, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 285-298.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- DANE, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- DAVIS, D. (2014). Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a head start program: A mixed methods study [Unpublished doctoral thesis]. University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- DENG, L. ve Chan, W. (2016). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and Psychological Measurement*, 77(2), 185-203.
- DHILLON, S., Darrow, C. ve Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations. In Coby V. Meyers & W. Christopher Brandt (Eds.), *Introduction to implementation fidelity* (p. 8-22). Routledge.
- DİKBAYIR, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- DİLEKLİ, Y. ve Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- DÖŞ, B., Bay, E., Kahramanoğlu, R. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (43) , 110-137.
- DUSENBURY, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.

- ERDEN, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.Baskı). Anı Yayıncılık.
- FARRELL, P. J., Salibian-Barrera, M. ve Naczk, K. (2007). On tests for multivariate normality and associated simulation studies. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 77(12), 1065-1080.
- FORNELL, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- FULLAN, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- GERSTNER, J. J. ve Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15-28.
- GOUVEIA, V. V. ve Soares, A. K. S. (2015). *Calculadoras de validade de construto (CVC)[Construct Validity Calculators (CVC)]*. <http://aksoares.com/psicometria/calculadora-vme-e-cc>.
- GÖKÇE, F. ve Kahraman, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), ss. 173-206.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 371-384.
- GÜNEŞ, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- HASSON, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- HAYES, A. F. ve Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(3), 1-24.
- HİLL, J. N., Snelgrove-Clarke, E. ve Slaughter, S. E. (2015). Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism. *Implementation Science*, 10(1), 17.
- HU, L.ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- JOHNSON, F. S., Mellard, D. F., Fuchs, D. ve Mcknight, M. (2006). *Response to Intervention: How to Do It*. National Research Center on Learning Disabilities, Lawrence, K.S.
- KARAGÖZ, Y. (2019). *SPSS, AMOS, META uygulamalı istatistiksel analizler* (2. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ilkeler teknikler". Nobel Akademik Yayıncılık.
- KEITH, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W. ve Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(99), 1-11.
- KOVALESKÍ, J. F., Gickling, E. E., Morrow, H. ve Swank, P. R. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A Case for Maintaining Program Fidelity. *Remedial and Special Education*, 20(3), 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.
- MARDÍA, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- MARSH, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th Ed.), Merrill / Prentice Hall.
- MCDONALD, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MEHMETİ, F. ve Tezci, E. (2018). Kosova'da altıncı sınıf teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 933-960.
- MİHALİC, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86 and 99-105.
- MOWBRAY, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. ve Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315-340.
- NELSON, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L. ve 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. ve Olur, B. (2019). The development of the curriculum fidelity scale. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 185-200.
- 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.
- ÖZDEMİR, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- ÖZDEMİR, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- PETERS, G. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's Alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69.
- PETERSON, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261-275.
- POLATCAN, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- RAYKOV, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184.
- REVELLE, W. ve Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the GLB: Comments on sıjtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154.

- SAMMONS, P. ve Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature "Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revision de la literatura". *Profesorado Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- SANCHEZ, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H. ve Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22(1), 95-107.
- SARAÇLI, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırılmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- SONGER, N. B. ve Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- ŞAHİN, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınları.
- ŞENEL, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.), Allyn & Bacon/Pearson Education.
- TEZCİ, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- TEZCİ, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- VARTULI, S. ve Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- YALÇIN, A. (2019). *Okullardaki Stratejik Planlamanın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YAŞAROĞLU, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- ZENGİN, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160.
- ZİNBAR, R. E., Yovel, I., Revelle, W. ve Mcdonald, R. P. (2006). Estimating generalizability to a latent variable common to all of a scale's indicators: A comparison of estimators for ω_{h^2} . *Applied Psychological Measurement*, 30(2), 121-144.
- ZİNBAR, R. E., Revelle, W. ve Yovel, I. (2007). Estimating ω_h for structures containing two group factors: Perils and prospects. *Applied Psychological Measurement*, 31(2), 135-157.

Ekler**Ek-1: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği**

Uyma Boyutu
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum*
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum*
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt 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
Süre Boyutu
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
Uygulamanın Kalitesi Boyutu
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam</u> *
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*
Katılımcıların Tepkileri Boyutu
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
Program Farklılıkları Boyutu
1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden <u>olmamaktadır</u> *
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 <u>sağlamıyor</u> *
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum*
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum
Öğretmen Eğitimi Boyutu
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
Okul İklimi Boyutu
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
*Ters kodlu maddeler