

İngilizce Öğretmenlerinin KKTC’de 6-8 Sınıflarda Uygulanan İngilizce Öğretim Programlarına Olan Bağlılıklarının İncelenmesi

Asya Çaltinoğlu

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim
Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2020
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Canan Zeki
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ahmet Pehlivan

2. Doç. Dr. Canan Zeki

3. Yrd. Doç. Dr. Bengi Sonyel

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, KKTC Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında geliştirilen ve KKTC 6-8. sınıflarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programları'nın İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu programa olan bağlılıklarını tespit etmek olacaktır. Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na (MEKB) bağlı devlet okullarında 6-8. sınıflarda görev yapan 225 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak eşgüdümlü karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veriler boyutunda betimsel araştırma yöntemi kullanılıp, nitel veri boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Nicel veri toplama araçlarından, Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar arası t testi, Kruskal Wallis testi ve Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF) testi kullanılmıştır. Nitel verileri analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarına toplamda 3.22 ortalama ile orta düzeyde bağlı oldukları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptığı okul ve mezun oldukları fakülte türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev yaptıkları bölge değişkenine göre ise İskele bölgesi İngilizce öğretmenlerinin diğer bölge öğretmenlerine göre programa daha az bağlı oldukları tespit edilmiştir. Nitel veri analizleri sonucunda ise, öğretmenler tarafından programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumlarına genel olarak bağlı kalınmış gerektiği yerde

öğrenci düzeylerine göre değişiklikler yapılmıştır. İfade edilen dış etkenlerin de öğretmenlerin bağlılıklarını etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Öğretim Programına Bağlılık

ABSTRACT

The purpose of the research was to evaluate the English Course Teaching Curriculum, which was developed within the scope of the TRNC Primary Education Development Project (TEPGP), based on the teachers' opinions and to identify their fidelity towards this curriculum. The population of the study was constituted by 225 English teachers who work at state schools affiliated to the TRNC Ministry of National Education and Culture (MEKB) and who teach to 6-8 level classes. The mixed methodology was administered in this study. Concurrent mixed methods was employed as the research design of the study. Descriptive research method was used for the quantitative data whereas semi-structured interview questions were prepared for qualitative data. Curriculum Fidelity Scale, which was developed by Burul (2018) was utilized as the quantitative data collection instrument. T-test, Kruskal Wallis Test and Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF) test were performed to analyze the quantitative data. On the other hand, content analysis was done for qualitative data. According to the quantitative data, it was revealed that the fidelity level of English teachers was found as 3.22, which can be considered as medium level fidelity. No significant differences were found between the English teachers' responses and their variables such as gender, seniority in profession, school that they work and faculties that they were graduated. The fidelity level of the English teachers from İskele region was found relatively low considering the region variable. Qualitative data revealed that the fidelity was ensured by teachers to the aim, content, teaching-learning processes and testing and evaluation of the curriculum, however, some necessary changes have been made according to the students' levels by the teachers. Also, it was found that the external factors (teachers' personal attributes and

Professional skills, student profile, in/pre-service teacher education, technological infrastructure of the schools etc.) affected the teachers' fidelity towards the curriculum.

Keywords: Curriculum, Curriculum Fidelity

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca hayatımın en zorlayıcı anlarını yaşadığım gerek ders dönemimde gerekse tez sürecimde, hem güçlü akademik yönüyle hem de insani ve gönülden destekleyici yaklaşımlarıyla hayatımda büyük bir iz bırakan çok değerli hocam Doç. Dr. Canan ZEKİ'ye,

Tez dönemimde, tezimin en önemli bölümlerinden birinin oluşmasında değerli yardımları, fikirleri ve akademik açıdan büyük desteği ile katkıda bulunan Doç. Dr. Hasan ÖZDER'e,

Yüksek lisans eğitimime başlamamda en büyük destekçilerimden biri olan ve ders dönemimde de akademik yönden göstermiş olduğu her türlü yardım, değerli fikirleri ve rehberliği ile büyük katkıda bulunan Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ'ye

Veri toplama sürecinde ayrıca destek olan, hiçbir yardım ve emeğini esirgemeyen sevgili babam Ümit ÇALTİNOĞLU'na ve sevgili Çağan BOLKAN'a,

Yine veri toplama sürecinde her türlü kolaylığı sağlayan ve elinden gelen her şeyi yapan değerli öğretmenlerimize,

Tez çalışmamı tamamlama sürecinde vermiş olduğu fikirlerden, yardımlardan, tecrübe paylaşımlarından ve göstermiş olduğu yakınlıktan dolayı sevgili Esra ZEKAİ'ye ve tezin en önemli bölümlerinden birinde yapmış olduğu yardımdan dolayı Metin HÜSEYİNOĞLU'na,

Hayatımın her anında olduğu gibi bu zorlayıcı süreçte de yanımda olan ve gösterdikleri maddi manevi yardım ve destekleriyle bu sürecin büyük bir bölümünü kolaylaştıran çok değerli annem Emel ÇİÇEK'e, babam Ümit ÇALTİNOĞLU'na ve kardeşim Ege ÇALTİNOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6 Tanımlar	6
2 KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	7
2.1 Eğitim Programı	7
2.2 Program Geliştirme	8
2.3 Program Değerlendirme	10
2.3.1 Program Değerlendirme Süreci.....	11
2.4 Öğretim Programına Bağlılık Kavramı	13
2.5 Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Önemi.....	14
2.6 Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi	16
2.7 Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Etkenler.....	18
2.8 Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	21
2.9 Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	31

3 YÖNTEM.....	35
3.1 Araştırma Deseni.....	35
3.2 Evren ve Örneklem	35
3.3 Veri Toplama Araçları	36
3.4 Verilerin Analizi.....	36
3.5 Araştırmacının Rolü	37
3.6 Etik İlkeler.....	37
4 BULGULAR	39
4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular	39
4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgular	40
4.2.1 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	40
4.2.2 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	41
4.2.3 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulguları	41
4.2.4 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	43
4.2.5 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	43
4.3 Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Bulgular	44
4.4 Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Bulgular	49
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	55
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	55

5.2 Öğretim Programına ve İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	72
KAYNAKLAR	74
EKLER	86
Ek 1: Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu İle Birlikte Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	87
Ek 2: Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu İle Birlikte Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	93
Ek 3: Normallik Testi	95
Ek 4: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) Etik İzni	97
Ek 5: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Daire Müdürlüğü İzni	98

KISALTMALAR

KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEKB	Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
TEPGP	Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılık Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları	39
Tablo 2: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları	40
Tablo 3: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları	41
Tablo 4: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları	42
Tablo 5: DSCF Testi	42
Tablo 6: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları	43
Tablo 7: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları .	44
Tablo 8: KKTC MEKB'e Bağlı Okullarda 6-8. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Programları'nın Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Ölçme-Değerlendirme Ögelerine Yönelik Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 9: KKTC MEKB'e Bağlı Okullarda 6-8. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Programları'na Bağlılığı Etkileyen Dışsal Etkenler İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	50

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, önemine, amacına, problem sorularına, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Öğretim programı, öğrencilere kazandırılmak üzere önceden belirlenen hedeflerin gerçekleşebilmesi için tasarlanmış etkinlikler bütünü olarak (Doğan, 1975, akt. Demirel, 2017) düşünülürken, program geliştirme, eğitim programının dört temel ögesi hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumlarını ele alarak, var olan bir programın düzeltilmesi, geliştirilmesi ve tamamlanması süreci olarak da tanımlanabilir (Aközbek, 2008). Bir öğretim programı geliştirilirken önerilen konu yapısı bütünlüğü ve öğrenci yaşamlarını nasıl etkilediği oldukça önemlidir. Bu açıklamaya göre, kavram olarak bağlılık, sadece programa değil, programın tasarlandığı gibi olması için hem belirlenen amaçlara hem de bireylerin beklentilerine uygun olmalıdır (Marsh ve Willis, 2007).

Buna rağmen program geliştirme uzmanları tarafından tasarlanan programlar her zaman tasarlandığı şekilde de uygulanmayabilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programına bağlılık, tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki uyum (Furtak, Ruiz-Primo, Shemwell, Ayala, Brandon, Shavelson ve Yin, 2008) veya tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalarak uygulanması olarak tanımlanabilir (Bümen vd., 2014).

Öğretim programlarına bağlılık kavramının önemi, program ve onun çıktıları arasındaki ilişkiyi tespit etmekle birlikte, sürecine ilişkin bilginin verilmesiyle bağlılık, programın etkililiği hakkında doğru sonuçlara yöneltmekte ve yanlış sonuçlara ulaşma riskini de azaltmaktadır (Bümen vd., 2014). Programa bağlılık göz ardı edildiği zaman öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve yorumlanması zor bir hal almaktadır (Fullan ve Pomfret, 1977).

Buna bağlı olarak, programa bağlılığın çalışılmasının önemini, programda yapılan yeniliklerin nasıl ve neden başarı gösterip göstermediklerine ilişkin yol göstermesiyle ortaya koymaktadır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003).

Öğretim programına bağlılığı ölçebilmek amacıyla 1980'lerden günümüze birçok yöntemin geliştirilmesiyle birlikte (Blakely, Mayer, Gottschalk, Schmitt, Davidson, Roitman ve Emshoff, 1987) yaygın bir şekilde uygulanabilecek genel bir yöntemin bulunmadığına dikkat çekilmiştir (Waltz, Addis, Koerner ve Jacobson, 1993 akt. Bümen vd., 2014).

Alan yazın incelendiğinde farklı veri toplama araçlarıyla birlikte nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Nitel yöntem için gözlemler, görüşmeler ve doküman analizleri, nicel yöntemler için ise, anketler yer almaktadır (Mowbray, Holter, Teague ve Bybee, 2003). Kendini bildirim dayalı taramalar, görüşmeler, öğrenci çalışmaları, gözlem ve uzman görüşleri teknikleri kullanılarak veri kaynağı ve yöntem çeşitlenmesine gidilip geçerliğin ve güvenilirliğin artırılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir (Vartuli ve Rohs, 2009). Ayrıca alan yazında programa olan bağlılığın ölçülmesine yönelik beş boyutun olduğu gözlenmektedir. Program öğelerinin, materyallerinin, etkinliklerinin kullanılarak uygulanmasını içeren "Uyma" boyutu, program uygulamalarının süresini belirten "Süre" boyutu, yöntem ve tekniklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzını

içeren “Uygulamanın Kalitesi” boyutu, katılımcıların tepkilerini ve bakış açılarını belirten “Katılımcıların Tepkileri” boyutu ve son olarak eski ve yeni program arasındaki farklılıkları belirten “Program Farklılıkları” boyutu yer almaktadır (Dane ve Schneider, 1998; O’Donnell, 2008; Dusenbury vd., 2003; Songer ve Gotwals, 2005).

Bazı yazarlar programa bağlılığı tam olarak elde edebilmek için bütün boyutların ölçülmesinin gerekliliğini savunurken (Dane ve Schneider, 1998) bazı yazarlar tümünü ölçmeye gerek olmadığını ifade etmektedir (Aano vd., 2011, akt. Bümen vd., 2014). Buna rağmen öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde hangi boyutların gerekli olacağı konusunda ortak bir karar bulunmamaktadır (Dane ve Schneider, 1998). Ancak bu boyutlar ölçülmeden de belirli bir sonuca varmak da olanaksızdır. Aynı zamanda bu boyutların tek bir yöntemle veya veri toplama aracıyla ölçülemeyeceği belirtilmektedir (Mowbray vd., 2003). Bunun yanında programın uygulanmasında yüksek oranda veya tamamen bağlılık söz konusu olmayabilir. Buna bağlı olarak birçok faktörün bağlılığı etkileyebileceği belirtilmiş ve bu etkenler arabulucular olarak adlandırılmıştır (Carroll, Patterson, Wood, Booth, Rick ve Balain, 2007).

Bir öğretim programına bağlılığa ilişkin faktörlerin yanında bunlarla ilgili çalışmaların da olduğu belirtilirken, bağlılık kavramını etkileyen “Öğretmen Eğitimi”, “Program Özellikleri”, “Öğretmen Özellikleri” ve “Kurumsal Özellikler” olmak üzere dört etken üzerinde durulmuştur (Dusenbury vd., 2003). Bu dört etkene ek olarak “bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel” gibi özelliklerin de bağlılığı etkilediği belirtilmiştir (Bümen vd., 2014).

Buna bağlı olarak, şu an Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı devlet okullarının 3-8. sınıf düzeylerinde uygulanmakta

olan İngilizce Dil Programı öğrenenlerin ileriki eğitim ve iş yaşamları için genel gelişimini özerkliği, İngilizce dili yeterliliğini, eleştirel düşünme, yaratıcı ve etkili anlama, konuşma, yazma ve dileme becerilerini geliştirebilmeleri için çağdaş dil eğitimi gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Bunun yanında KKTC’de uygulanan Çağdaş İngilizce Dil Programı’nın amacı, nitelikli öğrenme deneyimleri sağlayarak, giderek küreselleşen dünyada çevre problemlerine, evrensel ve toplumsal değerlere ve ihtiyaçlara duyarlı ve proaktif olan, bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip, sorumluluk alabilen ve özerk olarak dil öğrenen bireyler yetiştirmektir (MEKB, 2016). Buna bağlı olarak İngiliz kültürü ve Kıbrıs Türk kültürü, içinde bulunduğu jeopolitik durumu, adanın 2’ye bölünmüş olması ve 2 ayrı cumhuriyetle yönetiliyor olması, garantör devletlerin adadaki mevcudiyeti ve Türkiye Cumhuriyeti ile yakın siyasi, sosyal, ekonomik ve eğitim ilişkileri içerisinde olması gibi unsurlar devreye girdiğinde bağlılığı ölçmek önem arz etmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KKTC Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında geliştirilen ve KKTC 6-8. sınıflarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programları’nın (http://www.mebnet.net/sites/default/files/TemelEgitim_ingilizce.pdf) İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu programa olan bağlılıklarını tespit etmek olacaktır. Buna bağlı olarak, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır;

1. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na (MEKB) bağlı okullarda 6-8. Sınıflarda uygulanan İngilizce Öğretim Programları’na öğretmenlerin bağlılık düzeyleri nedir?
2. KKTC MEKB’e bağlı okullarda İngilizce öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri;

- a- Cinsiyet
- b- Mesleki kıdem
- c- Görev yaptığı bölge
- d- Görev yaptığı okul türü
- e- Mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

3. KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'nın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik bağlılıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'na bağlılığı etkileyen dışsal etkenler ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Uygulanmaya 2016 yılında konulan İngilizce Öğretim Programları'nı genel olarak değerlendirmeden, programa bağlılık derecesi ilk kez bu çalışma ile inceleneceğinden daha sonra yapılacak olan program değerlendirme çalışmalarına sağlam bir zemin hazırlayacaktır. Çünkü öğretmenlerin programa bağlılığı ölçülmeden program değerlendirilirse, çıkacak olan veriler sağlıklı olmayacaktır ve üzerine sağlıklı yorumlar yapılamayacaktır. Buna bağlı olarak bu araştırmada, KKTC 6-8. sınıf İngilizce Öğretim Programları'nın İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilecek ve programa bağlılıkları tespit edilecektir. Bağlılığı etkileyen unsurlar tespit edilip iyileştirilirse, program değerlendirme çalışmaları daha sağlıklı sonuçlar doğuracaktır.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan ölçeği içten, samimi, tarafsız ve kendi görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

KKTC TEPGP kapsamında geliştirilen ve KKTC’de 6-8. sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programları ve bu programları uygulamakta olan İngilizce öğretmenleri bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

1.6 Tanımlar

Öğretim Programı: Yapılması planlanan etkinliklerin, bölümlerini, sırasını ve zamanını gösteren, hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme durumu olmak üzere dört temel yapıya sahip olan yazılı bir tasarıdır (Uşun, 2012: 2).

Program Geliştirme: Bir öğretim programının hedef, içerik, eğitim süreçleri ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir bütündür (Demirel, 2017: 5).

Program Değerlendirme: Geliştirilen bir programın boyutlarının etkililiğinin belirlenmesi için gerekli bilgilerin toplanıp, analiz edilmesi, yorumlanmasıdır (Kaya, 1997).

Öğretim Programına Bağlılık: Öğretmenlerin tasarlanan bir öğretim programını aslına bağlı kalarak uygulamasıdır (Bümen vd., 2014: 205).

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1 Eğitim Programı

Program sözcüğü, eski Yunan Dili'nden dilimize gelmiş olup, “yapılacak olan işlerin bölümlerini ve zamanlarını gösteren maddeler bütünüdür” anlamına gelmektedir (Gürkan, 2005). Aynı zamanda eski Fransız Dili'nde “yürütmek” anlamında kullanılan “currere” sözcüğü, İngiliz Dili'ne “curriculum” şeklinde çevrilmiş olup “izlenen yol” anlamını taşımakta ve eğitimde ise program anlamında kullanılmaktadır (Ellis, 2015, akt. Altındağ, 2017: 13). Eğitim alanında program kavramı ise, eğitim, öğretim veya ders programı, ünite veya konu planı şeklinde gruplandırılmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 6).

Eğitim programı, geçmişte veya şimdide profesyonel uygulamaları kullanarak plan yapmayı, genel ve özel hedeflere ulaşmak ve aynı zamanda öğrenenlerin kişisel tecrübelerini kapsayan bir programdır (Tyler, 1969). Bir başka tanımla, eğitim programı, bir eğitim-öğretim kurumunda öğretilecek etkinlikler planıdır (McNeil, 1977, akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 6). Demirel'e (2017: 4) göre eğitim programı, öğrenciye okul içi veya okul dışı planlanan etkinliklerle sağlanan “öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka tanımla eğitim programı, bireyleri hedeflerine ulaştıracak etkinlikler bütünüdür (Doğan 1997: 4). Türkiye'de eğitim programı alanındaki çalışmaların öncüsü olarak bilinen (Varış, 1996) eğitim programını, herhangi bir eğitim kurumunda, çocuklara, gençlere veya yetişkinlere yönelik sağlanan milli eğitimin amaçlarına ve o kurumun kendi amaçlarına

ulaşmasına yönelik oluşturulan etkinlikler bütünüdür diye tanımlamaktadır. Buna göre genelden özele doğru bir yol izleyerek eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarına dikkat çekmiştir (Varış, 1978).

Öğretim programını ise, bir eğitim programı içerisinde bulunan bilgi ve becerilerin programın amacına yönelik düzenli ve planlı bir şekilde kazandırılması şeklinde tanımlamaktadır (Varış, 1978). Öğretim programı, okul içi öğretilenler, içerikler, derslerin planlı sırası, materyaller bütünüdür (Aközbeğ, 2008: 6). Demirel'e (2017: 6) göre öğretim programı, "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir". Bir başka tanımla öğretim programı, bir kurumun genel ve özel hedeflerine ulaşmak amacıyla sağladığı yaşantılar bütünüdür (Saylor ve Alexander, 1974). "Varış'a (1996: 14) göre ders programı; öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerinin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır." Demirel'e (2017: 6) göre ders programı, ulaşılmak istenen hedeflerin bir ders boyunca öğrenene nasıl kazandırılacağını belirten etkinliklerin bulunduğu bir plandır. Bir başka tanımla ders programı, öğretim programı içerisinde bulunan derslerle ilgili olan öğretim etkinliklerini düzenleyen programdır (Küçükahmet, 2008: 9, akt. Üstündağ, 2014: 11).

2.2 Program Geliştirme

Eğitim programı kavramı kadar çok sık kullanılan bir diğer kavram da program geliştirme kavramıdır (Demirel, 2017: 5).

En geniş tanımıyla program geliştirme, bir eğitim programının tasarlanması, tasarlanan programın uygulanması, uyguladıktan sonra değerlendirilmesi ve değerlendirme sonrasında belirlenen verilere göre tekrardan düzenlenmesidir (Erden, 1995). Program geliştirme, bireye kazandırılması hedeflenen davranışları, kazandırılmadan önce sıralanması, öğrenme yaşantılarını meydana getirecek öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi ve değerlendirilmesidir (Ertürk, 1979). Bir başka tanımla program geliştirme, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreci ile ilgili alınan kararları içeren bir bütündür (Taba, 1962: 6, akt. Karataş, 2007: 4).

Demirel'e (2017: 5) göre program geliştirme, bir eğitim programının, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları arasında bulunan ilişkidir. Bu tanımla birlikte, bir eğitim programında dört temel öğenin, "*hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları*" bulunduğu belirtilmiştir (Demirel, 2017: 5).

Hedef, amaçlar doğrultusunda bireye kazandırılmak istenen davranışlar, *içerik*, uygulanacak olan bir eğitim programında belirlenen hedeflere yönelik oluşturulan konular veya üniteler, *eğitim durumları*, programda önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan, modeller, stratejiler, yöntem ve teknikler, *değerlendirme durumları* ise, yapılan eğitimle hedef davranışların ne derece kazandırılıp, kazandırılmadığını belirlemek olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017: 5). Bu dört temel öğe arasındaki ilişkilerin birbirlerine bağlı olması, bir öğede meydana gelecek bir değişikliğin bütün programı etkileyebilmesi söz konusudur (Demirel, 2017: 5).

Bir eğitim programının, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları öğeleri arasındaki ilişkiler ele alınarak, bu dört temel öğeyi daha etkili kılabilmek için bilimsel araştırmalar doğrultusunda yapılan çalışmalar, bir program

geliştirme çalışması olarak kabul edilebilir (Şeker, Görgen, Kablan, Küçüktepe, Tuncel, Alcı, Baykara ve Turan, 2017: 27).

Eğitim programlarının geliştirilme amaçları ise, ulusal ya da uluslar arası seviyede sağlam bir eğitim sistemi oluşturmak, programın geliştirildiği ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine yönelik bireyleri yetiştirmek ve ülkenin kültürel yapısını korumak ve geliştirmektir (Özdemir, 2009: 127). Programı geliştirme sürecinde ise, program hazırlama, hazırlanan programı uygulama ve hazırlanıp uygulanan programı değerlendirme çalışmaları yer almaktadır (Karataş, 2007: 4).

2.3 Program Değerlendirme

Bir eğitim programını geliştirme sürecinde, program hazırlanırken oluşan son aşama değerlendirmedir (Aközbek, 2008: 20). Sistem yaklaşımı eğitim alanına uygulandıktan sonra eğitim; girdi, süreç, çıktı (ürün) ve değerlendirme gibi dört temel öğeden oluşan bir sistem olarak görülmeye başlandı. Değerlendirme, sistemin yani eğitimin devamlılığını sağlayabilmek, eğitim sonucu çıktıları (kazanımları) göz önünde bulundurarak işleyişi hakkında bilgi elde edebilmek ve karar verebilmek için yapılan çalışmalardır (Uşun, 2012: 5). Değerlendirme, planlanan ve gerçekleşen durumların ön görüldüğü gibi meydana gelip gelmemesiyle ilgilenen bir süreçtir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme bir bütünlük içindedir. Değerlendirme, program geliştirme etkinliğinin oldukça önemli bir kısmını oluşturmakta ve sürekli yönünü temsil etmektedir. Değerlendirme sürecinde elde edilen sonuçlar programın daha iyi geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Varış, 1988, akt. Özdemir, 2009 :129).

Program değerlendirme, bir eğitim programını kabul edilmesi, geliştirilmesi, değiştirilmesi veya tamamen sonlandırılması için, elde edilen verileri, programın

etkisini ölçebilmek adına geliştirilmiş kontrol listeleri gibi ölçütlerle karşılaştırıp çıkan sonuca göre karar verme sürecidir (Klenowski, 2010).

Kaya'ya (1997) göre program değerlendirme, programdaki tüm veya bazı boyutların etkisini ve elde edeceği tüm çıktıların değerlendirilmesi adına bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bir programın başarısı belirlenen hedeflere ulaşmasına bağlıdır. Belirlenen hedeflere ne derece ulaştığını, eksikliklerin ve yanlışların olup olmadığını, eğer varsa nereden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak için bir programın değerlendirilmesi önemlidir (Demirel, 2015). Bu tanımla birlikte, “program değerlendirme, bir programın geliştirilmesi, uygulanması ve sürdürülmesi açısından gereklidir” (Ornstein ve Hunkins, 2014, akt. Altındağ, 2017: 18). Program değerlendirmenin asıl amacı, bir eğitim programının planlanan genel amaçlarının ve özel hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemektir (Oliva 2009, akt. Wolf, Hill ve Evers, 2006, akt. Özdemir, 2009: 129).

2.3.1 Program Değerlendirme Süreci

Uşun'a (2012: 15) göre, program değerlendirme süreci ve sürecin aşamaları ile ilgili alan yazında farklı görüşler yer almaktadır. Ertürk'e (1982) göre, bir programın unsurlarının uygulanması sonucu meydana gelen sonuçlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve devamlı bir kontrol süreci olması gerekmektedir.

Sönmez'e (2001) göre, program bir “yetişek”tir ve eğitim de açık bir sistem olduğu için, açık olan bu sistemin sahip olduğu öğelere ve niteliklerine göre yetişğin değerlendirilmesi, gerekmektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'e (2004 akt. Uşun, 2012) göre, uygulanan bir programın değerlendirme süreci, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 3 süreçten oluşmaktadır. Program değerlendirme, sadece program uygulandıktan

sonra yapılan öylesine bir işlem değil, aynı zamanda uygulanan programı geliştirmek için verilerin bir araya toplandığı ve karara bağlandığı bir süreçtir. Bu özelliği ile değerlendirme, bir süreç niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda bilimsel araştırma süreçlerinde izlenen yollar, program değerlendirme sürecinin basamaklarını oluşturmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 25). Erden'e (1993) göre, uygulanan bir programın değerlendirilmesinden sonra, o program ile ilgili karar verilebilmesi için güçlü, güvenilir ve sistematik verilere ihtiyaç duyulmakta ve ilgili veriler de ancak bilimsel araştırma ve yöntem ve teknikleri aracılığıyla elde edilebilir. Bu görüşe dayanarak, program değerlendirme sürecinin temel aşamaları, bilimsel araştırma sürecinin de aşamalarına uygun olarak aşağıdaki gibi 12 aşamada sıralanmıştır:

1. "Program değerlendirme ile ilgili problemin farkına varma ve değerlendirme araştırması konusunun değerlendirilmesi.
2. Program değerlendirme ile ilgili araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi.
3. Değerlendirme araştırması süresi, olanakları ve sınırlılıklarının belirlenmesi.
4. İç ve dış değerlendiricilerin belirlenmesi.
5. Konuyla ilgili literatür taraması.
6. Hipotezlerin yazılması.
7. Program değerlendirme araştırması yaklaşım ve modelinin belirlenmesi.
8. Evren ve örneklemin belirlenmesi.
9. Veri toplama tekniklerinin belirlenmesi.
10. Verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması.
11. Değerlendirme araştırmasının sonuçlandırılması/raporunun hazırlanması ve paydaşlara duyurulması.
12. Değerlendirmenin değerlendirilmesi (Meta Evaluation)" (Uşun, 2012: 18).

2.4 Öğretim Programına Bağlılık Kavramı

Program geliştirme uzmanlarının önerecekleri konunun bütünlüğünü ve bu konunun öğrenenlerin hayatlarını nasıl etkileyeceğini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu nedenle bağlılık, sadece programa uygunluğu söz konusu olmamakla birlikte, programın planlandığı şekliyle gerçekleşebilmesi için öngörülen hedeflere uygun ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak şekilde olması gerekmektedir (Marsh ve Willis, 2007).

Bir öğretim programının, öğretim sürecinde nasıl uygulandığı da onun tasarlanması kadar önemlidir (Burul, 2018: 24). Bu programlarda yapılan birçok değişikliklerin, öğretmenler tarafından sorgusuz sualsiz kabul edilip, bire bir aynı, hatasız bir şekilde sınıflarda uygulanması beklenmemelidir. Öğretim programları, öğrenme, öğretme ve değerlendirme kuramlarına dayandırılarak oluşturulur ve hazırlanan program bütün öğretmenlere tek bir program halinde teslim edilir. Buna rağmen her öğretmen, verilen programı kendi sınıflarında farklı şekillerde uygular (Songer ve Gotwals, 2005). Başka bir deyişle, programlar, her zaman program geliştirme uzmanlarının hazırladığı ve planladığı gibi uygulanmayabilmekte veya uygulanamayabilmektedir. Bu duruma neden olan pek çok etken bulunmaktadır (Bümen vd., 2014: 205). ABD'deki programda yapılan değişikliklerin uygulanması konusundaki yapılan araştırmalarda, bir kısım öğretmenin bu değişiklikleri etkili gördükleri için uyguladıkları, bir kısmının ise, kendi tarzlarını engellediği için uygulamadıkları belirlenmiştir (Datnow ve Castellano, 2000 akt. Bümen vd., 2014). Bu duruma göre araştırmacılar, öğretim programlarının nasıl veya hangi yöntemle uygulanacağı konusuna yönelmiştir (Bümen vd., 2014: 205).

Programına bağlılık kavramına ilişkin alan yazında çeşitli ifadelerin yer aldığı görülmektedir (Bümen vd., 2014: 205). Bu kavramla ilgili olarak yurt dışı alan

yazında kullanılan ifadeler şöyledir: “Program bütünlüğü/program integrity” (Dane ve Schneider, 1998), “uygulama bağlılığı/implementation fidelity” (Mihalic, 2002), “öğretim programına bağlılık/curriculum fidelity” (Vartuli ve Rohs, 2009), “uygulamanın bağlılığı/fidelity of implementation” (Dusenbury vd., 2003).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, alan yazında öğretim programına bağlılık kavramına ilişkin çeşitli terimler kullanılmaktadır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015: 248). “Öğretim programını uygulamalarının/uygulanmasının değerlendirilmesi” (Caner ve Tertemiz, 2010), “öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi” (Zengin, 2010). Öğretim programına bağlılık kavramı, “tasarlanan program öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” olarak tanımlanmıştır (Bümen vd., 2014: 205).

2.5 Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Önemi

Özellikle 1970’li yıllardan itibaren araştırmacıların, öğretim programına bağlılık kavramına ve uygulanması sürecine yönelik ilgisi önemli derecede artmıştır. Bu sürece yoğunlaşmayı sağlayan çeşitli sebepler bulunmaktadır (Bümen vd., 2014: 205). Öncelikle bir öğretim programının uygulanma sürecinde meydana gelen eksikler, hatalar, olumsuzluklar ya da başarısızlıklar ancak bu programa olan bağlılığın incelenmesiyle belirleneceğine dikkat çekilmiştir (Bümen vd., 2014).

Uygulanacak olan yeni programın, uygulayıcılar tarafından yürütülürken hangi durumların yaşandığı (Fullan ve Pomfret, 1977), aralarındaki farklılıklar veya benzerlikler merak konusu olmuştur. Bu süreçle birlikte öğretim programıyla ilgili daha fazla bilgi edinileceği düşünülmüştür (Bümen vd., 2014: 205). Önceki zamanlarda, yeni bir öğretim programı planlanır, uygulanmaya konur ve sonuçları değerlendirilip bir karara varılırdı. Ancak bunu yaparken, programın planlandığı şeklinden ne kadar az ya da ne kadar fazla uygulanmaya konulduğu göz ardı edilirdi

ve belirsiz bir süreç olarak görülürdü. Bununla birlikte programın uygulama sürecine yoğunlaşılması, bu belirsiz sürecin incelenmesini sağlamıştır (Bümen vd., 2014: 206). Öğretim programına bağlılık konusunun incelenmesiyle, ilgili programın uygulanması ve uygulandıktan sonra ulaşılan sonuçların birbirleriyle olan ilişkileri değerlendirilebilmekte ve değerlendirme sonucunda programın neden başarılı olup olmadığını açık ve net olarak anlamamıza yardımcı olmaktadır (Sanchez, Steckler, Nitirat, Hallfors, Cho ve Brodish, 2007). Bir başka ifadeyle, öğretim programına bağlılığın değerlendirilmesi, yalnızca program ve programın sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymamakta, aynı zamanda uygulama süreci ile ilgili bilgi verilmesiyle programın ne kadar etkili olup olmadığı hakkında da doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlamaktadır (Bümen vd., 2014: 206). Kısacası, programa bağlılığın incelenmesi, yapılan yeniliğin hangi sebeplerden dolayı başarılı ya da başarısız olduğunu anlamamızı sağlamaktadır (Dusenbury vd., 2003).

Aynı zamanda Bümen vd. (2014: 206) başarısızlıkların pek çok kaynağı olabileceğini vurgulamıştır. Bunlar, “program kapsamına alınan öğretimsel materyallerin kullanımı, uygulayıcıların bu kullanıma ikna olmamaları, kurumun yeniliğe bakış açısı, kurum içi rollerde (öğrenci-öğretmen) yapılması gereken değişiklikler” şeklindeki durumlarda bağlılığı önemli derecede ilgilendirmektedir (Bümen vd., 2014: 206).

Programa bağlılığın ele alınmadığı durumlarda öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi zorlaşmaktadır (Bümen vd., 2014: 206). Programın uygulanmasına olan bağlılık, uygulamayı ve ön görülen sonuçları birbirlerine bağlayıcı bir rol üstlenmektedir (Carroll vd., 2007). Bümen vd. (2014: 206) “öğretim programının planlandığı şekliyle yürütülmemesi durumunda, uygulanan yeni programın

kavramsal ya da metodolojik alt yapısıyla ilgili durumların yanlış yorumlanma olasılığının artabileceğine vurgu yapmıştır.”

Programa bağlılık olasılığı düşükse, programın gerçekleştirilebilme olasılığı da aynı derecede düşük olacaktır. Programlar tamamen bağlı kalınarak uygulanıyorsa ve istenilen etki yaratılmıyorsa, bu durum programın eksikleri olduğuna ve yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Dusenbry vd., 2003).

2.6 Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi

Programa bağlılığın ölçülmesi öncelikle sağlık amaçlı önlem alıcı programlarda (sigara, alkol, madde, vb. kullanımlarını önlemek için) kullanıldığı görülmüştür (Bond, Evans, Salyers, William ve Kim). Programa bağlılık kavramının ölçülmesi, programı uyguladıktan sonra uygulayıcıların programı planlandığı şekilde uygulayıp uygulamadığını değerlendirmek anlamında kullanılmaktadır (Carroll vd., 2007). Programa bağlılık kavramının değerlendirilebilmesi için, geniş ve sistemli çalışma ortamlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Nelson, Cordray, Hulleman, Darrow ve Sommer, 2012). Öğretim programına bağlılığı ölçmek için 1980’li yıllardan günümüze çeşitli birçok yöntem geliştirilmiştir (Blakely vd., 1987). Fakat geliştirilen bu yöntemler günümüzde hala yetersiz görülmektedir (Brekke ve Wolkon, 1988, akt. Dusenbury vd., 2003) ve bağlılığın ölçülmesi için genel geçer bir yöntemin olmadığı belirtilmektedir (Waltz vd., 1993 akt. Bümen vd., 2014).

Öğretim programına olan bağlılığı ölçmek amacıyla gerekli olan veya olması gereken boyutlara yönelik ortak bir fikrin olmadığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998) ve bu boyutlar olmadan da bağlılık değerlendirilememektedir (Gerstner ve Finney, 2013). Alan yazın incelendiğinde ise öğretim programına bağlılığın ölçülmesi ile ilgili 5 boyut görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998;

Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008; Songer ve Gotwals, 2005). Bu boyutlar sırasıyla, “uyuma”, “doz-süre”, “uygulamanın kalitesi”, “katılımcıların tepkileri” ve “program farklılıkları” şeklindedir. Öğretim programına bağlılığın ölçülmesine yönelik bu boyutların tanımları alan yazın incelendiğinde benzerlik göstermektedir (Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Gerstner ve Finney, 2013). Bümen vd. (2014: 208) uyuma boyutunu, programı uygulama sürecinde, programın öğeleri, materyalleri, etkinlikleri gibi etkenlerin etkili şekilde kullanılması şeklinde tanımlamış ve Dane ve Schneider (1998: 45) ise, “belirli program bileşenlerinin program kılavuzlarında belirtildiğine göre ne şekilde yerine getirildiği” şeklinde belirtmiştir. Süre boyutunu, Dane ve Schneider (1998) “program tekniklerinin uygulanma sıklığı” şeklinde, Bümen vd. (2014: 208) tarafından ise, “program uygulamalarının sıklığı, sayısı veya süresi” şeklinde tanımlamışlardır. Bümen vd. (2014: 208) uygulamanın kalitesi boyutunu, program uygulayıcılarının kullanılan yöntem ve teknikleri kullanma tarzları olarak, Dane ve Schneider (1998) ise, “tanımlanan içeriğin uygulanmasıyla, doğrudan ilgili olmayan programın niteliksel yönlerinin bir ölçüsü” olarak ele almışlardır. Katılımcıların tepkileri boyutunu, Bümen vd. (2014) “programa dâhil olan ve etkinliklere katılan katılımcıların yeniliğe bakış açıları” olarak, Dusenbury vd. (2003: 241) ise, “katılımcıların programın aktivitelerine ve içeriğine katılma ve alakadar olma düzeylerinin incelenmesi” şeklinde açıklamışlardır. Son olarak program farklılıkları boyutunu Bümen vd. (2014: 208) “yeni öğretim programını, emsal ya da eski programlardan ayırt eden, kendine özgü kritik özellikler” şeklinde, Gerstner ve Finney (2013) ise bu boyutu, “öğrencilerin hedeflere ulaşmasını teorik olarak olanaklı kılacak programın belirli özelliklerinin detaylandırılması” şeklinde belirtmiştir.

Dane ve Schneider (1998) her boyutun önemli olduğunu ve programa olan bağlılığın belirlenmesinde dikkate alınmaları gerektiğini belirtmiştir. Fakat program uygulamalarını içeren bazı çalışmalarda uyma ve süre/doz boyutlarının ölçümleri kullanıldığı ve az sayıdaki çalışmada diğer boyutların ölçümlerine yer verildiği görülmektedir (Mihalic, 2004, akt. Burul, 2018). Mowbray vd. (2003) bağlılığın ölçülmesine yönelik bu boyutların tek bir yöntem ya da veri toplama aracıyla ölçülmesinin mümkün olmayacağını vurgulamış ve bu boyutları “yapı bağlılığı” ve “süreç bağlılığı” olmak üzere iki ayrı gruba ayırmıştır. Yapı bağlılığında uyma ve süre/doz boyutları, süreç bağlılığında ise, uygulama kalitesi ve program farklılıkları yer almaktadır. Katılımcıların tepkileri boyutu ise her iki grupta da yer alabilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Bümen vd. (2014: 209) programın amacına ulaşip ulaşmadığına karar verebilmek için bu ölçme boyutlarının tümünün incelenmesi gerektiği konusunda kesin bir yargı bulunmadığını belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde, farklı veri toplama araçlarını içeren nicel yöntemler (anketler vb.) ve nitel yöntemler (görüşme, gözlem, doküman) çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Mowbray vd., 2003). Bununla birlikte hem veri hem de yöntem çeşitlenmesi yapılarak geçerlik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır (Vartuli ve Rohs, 2009). Burul (2018: 31) “kavram ölçmede var olan yöntemlerin kullanılmasıyla birlikte farklı veri toplama araçlarının da geliştirilip geçerli ve güvenilir verilerin elde edilmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir.

2.7 Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Etkenler

Öğretim programına bağlılığı etkileyen belli başlı etkenlerin tanımlanması, bağlılık kavramına dayalı modeller tasarlanırken daha sık görülmekte ve alan yazında da ele alınmaktadır (Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015).

Bümen vd. (2014: 209) yapılan yeniliklerin, değişikliklerin bireyler ve kurumlar tarafından özümsemişi oldukça zor ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Fullan ve Pomfret (1977) öğretim programlarında yapılan yeniliklerin ya da değişikliklerin, programı uygulayanlar tarafından ne derece anlaşılabilir olduğu, uygulayanların yapılan yenilik ve değişiklikleri hayata geçirme konusundaki beceri ve istekleri, uygulanacak olan okulların uygulamadaki yeterliliği ve uygulamak için uygunluğu gibi önemli öğelerin bağlılığı etkileyen önemli faktörler olarak belirtmişlerdir. Bu faktörler daha sonra Fullan (2007) tarafından yeniden ele alınarak “değişimin özellikleri”, “kurumsal etkenler” ve “dışsal etkenler” olmak üzere 3 başlıkta sınıflanmıştır.

1. *Değişimin Özellikleri*: “ihtiyaçlar, açıklık, karmaşıklık, uygulanabilirlik” şeklinde açıklanmıştır. Böylelikle ihtiyaçların önemsendiği, hedeflerin açıkça belirtildiği, anlaşılır ve uygulanabilir yenilikler kolaylıkla hayata geçirilebilmektedir.
2. *Kurumsal Etkenler*: yenilik ve değişimlerin hayata geçirildiği bölgeyi veya kurumun sosyal koşullarını içermektedir. Okul özellikleri, toplumsal özellikler, öğretmen özellikleri, kurum yöneticilerinin özellikleri gibi öğeler bu bölüm içerisinde yer almaktadır.
3. *Dışsal Etkenler*: kamu kurumları (ör. üniversiteler) ve sivil toplum kuruluşları kastedilmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar, bilimsel çalışmalarla, bürokrasiyle, devlet politikalarıyla yenilik ve değişimlere yol göstermektedir.

Buna ek olarak, Dusenbury vd. (2003) de öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerle ilgili bir sınıflama yapmış ve ilgili çalışmaları inceledikten sonra önemli 4 faktöre dikkat çekmiştir:

1. *Öğretmen Özellikleri:* Öğretim programlarının benimsenip benimsenmemesinde öğretmenlerin bireysel özellikleri önemli bir etkidir. Örnek olarak, bir öğretmenin yeniliğe bakış açısı, yeniliklere ve değişimlere açık olması programa bağlılığı oldukça etkilemektedir. Bir öğretmenin kendine güveni varsa ve öğretmeyi seviyorsa, bu özellik, programa olan bağlılığı artırmakta, eğer otoriter bir yapısı varsa bu özellik de programa olan bağlılığı azaltmakta olduğu saptanmıştır (Sobol, Rohrbach, Dent, Gleason, Brannon, Johnson ve Flay, 1989). Uygulama sürecinde öğretmenler oldukça büyük bir etkidir ve reformun başarılı olmasında diğer etkenlere göre daha belirleyici bir özelliğe sahiptir (Han, 2013).
2. *Program Özellikleri:* Programın yapısını ve işleyişini içeren özellikler, programa olan bağlılığı etkileyebilmektedir. Eğer bir program karmaşık bir özelliğe sahipse, birçok kişinin ya da becerinin fazlaca iş başında olması demektir. Karmaşık değil de açık, anlaşılır ve yalın bir özelliğe sahipse, uygulanma olasılığı etkili bir şekilde artış gösterecektir.
3. *Öğretmen Eğitimi:* Yenileşen programların başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin eğitimine de bağlıdır. Berman ve McLaughlin (1976, akt. Bümen vd., 2014: 210) öğretmen tercihlerinin öğretimin yalın ve ayrıntılı bir şekilde yapılmasından yana olduğu, uygulamalarının başarılı olabilmesi için yönetim seviyesinde bir kişinin desteğine ihtiyaçları olduğu, dıştan gelen araştırmacıların pek yararları olmadığı düşünceleri yapılan eğitimlerde ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak, eğitimde yeniliklerin yapılmasının ya da yeni hazırlanmış bir öğretim programı hakkında eğitimlerin gerçekleştirilmesinin gerekliliği konusunda ortak bir görüş sağlanmıştır. Fakat eğitimlerde hangi özelliklerin bulunması gerektiği konusunda net bir fikir bulunmamaktadır.

4. *Kurumsal Özellikler:* Programın uygulanabilmesi, uygulanacağı kurumun yeniliklere açık olup olmamasıyla yakından ilgilidir. Öğretim programına bağlılığı kurumsal düzeyde belirleyen özellikler arasında, öğretmenlerin özyeterlikleri, iletişim becerileri, okul kültürü, yöneticilerin sağladığı imkânlar, kurumun problem çözme becerisine ne derece hâkim olduğu, yeni hazırlanmış bir öğretim programını uygulama durumundaki hazır bulunuşluğu gibi etkenler yer almaktadır (Bümen vd., 2014).

Bümen vd. (2014: 210) öğretim programına bağlılığı kurumsal özelliklerin mi belirlediği yoksa yeni programın başarılı şekilde uygulanması mı kurumu etkilediğinin belirlenemediğini ifade etmişlerdir.

2.8 Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Öğretim programına bağlılık ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalarda kavram, direkt olarak ele alınmamış, bunun yerine programların uygulanmasıyla ilgili olarak birçok çalışma yapılmıştır (Bümen vd., 2014: 210). Türkiye’de bağlılık kavramını doğrudan kullanan araştırmaların sınırlı olmasıyla birlikte son zamanlarda programlarda yapılan yenilikler ve değişimler sonucu programların uygulanması sürecine odaklanılmasıyla birlikte kavramı ele alan çalışmaların artış gösterdiği görülmüştür (Burul, 2018: 37).

Bağlılık kavramını doğrudan ele alan çalışmalar:

“Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler” adlı çalışmayla bağlılık ele alınmıştır. Doküman incelemesine dayanan bu çalışmada, öğretim programına bağlılık kavramının ve programa bağlılığın önemi tanıtılmıştır. Bağlılık kavramının tarihçesi, ölçülmesi ve kavramla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile Türkiye’de öğretim

programına bağıllığı etkileyen etkenlerin ne olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda, öğretmen özellikleri, program özellikleri, kurumsal özellikler, öğretmen eğitimi, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, belirleyici sınavlar ve öğrenci özelliklerinin Türkiye’de öğretim programına bağıllığı etkileyen etkenler olduğu kanısına varılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmayla, sürekli yenilik gösteren öğretim programlarının sadece kâğıt üzerinde kalmaması amacıyla uygulama ve araştırma önerileri de sunulmuştur (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

“Öğretim Programına Bağıllık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makale çalışmasında, öğretmenlerin ilgili programına bağıllık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kullanılacak bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeği geliştirme sürecinde, 34 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuş ve uzman görüşleri alındıktan sonra tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen Bingöl merkez ilçede görev yapan 167 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmaları sonucunda öğretim programına olan bağıllıklarını belirtecek 16 olumlu ve 4 olumsuz olmak üzere toplam 20 maddelik geçerliği ve güvenirliği olan likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015).

“Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlere Yönelik Literatür Taraması” adlı çalışmayla, öğretim programına bağıllık kavramı, program uyumluluğu şeklinde ele alınmış ve program uyumluluğu ve uyumluluğu etkileyen faktörlere yönelik günümüze kadar yapılan çalışmaların incelenmesi, bununla birlikte ilgili kurumları bilgilendirilmesi de amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, program özellikleri, öğretmen özellikleri, kurum özellikleri, öğretmen eğitimi, değişimin/yeniliğin özellikleri, bölgesel ve dışsal faktörler, kaynak ve materyal, program etkililiğine olan güven ve program geliştirme uzmanları gibi

öğelerin programa uyumluluğu etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir (Turan-Özpolat ve Bay, 2015).

“Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Bağlılığın İncelenmesi” adlı çalışmayla, öğretim programına bağlılığın uyma ve katılımcı tepkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretim programında bulunmayan kazanımlara yönelik sorular yönelttiği, program içinde yer alan konularda öğrencilerin düzeylerine göre değişiklikler yaptıkları, matematik ile günlük yaşam arası ilişki kurma açısından zorlandıkları, performans-proje ödevi, akran veya öz değerlendirme gibi ölçme araçlarını hiç kullanmadıkları ya da öğrencilerin soru çözmeye dayanan ödevlerini performans ödevi olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yürütülen çalışmada, araştırmanın yapıldığı sınıflarda öğretmen merkezli bir yapının mevcut olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda ise, öğretmenlerin programlara bağlılıklarında öğrenci, öğretmen, program ve kuruma ilişkin özelliklerle öğretmen merkezli eğitim sisteminin belirleyicisi olabilme özelliği sonucuna varılmıştır (Dikbayır ve Bümen, 2016).

“Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğretim Programına Bağlılık: İlişkisel Bir Araştırma” adlı çalışmayla, öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarıyla öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verileri elde etmek amacıyla, veri toplama aracı olarak “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı ile öğretim programına bağlılık düzeyleri olumlu yönde anlamlı bir ilişki gösterirken, geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı ile

öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda ise, öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programına bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı ve yapılandırmacılığı benimseyen öğretme-öğrenme anlayışı, konu merkezli bir anlayışa zıt olarak öğretim programına bağlılık düzeyini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baş ve Şentürk, 2017).

“Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörlerin Analizi” adlı çalışmayla, Gaziantep ili merkez ilçenin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen etkenlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, program uyumluluğunu etkilemede araştırmacılar tarafından öne sürülen etkenlerin (okul, öğretmen, eğitim sistemi, program vb.) araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da belirtildiği ve farklı etkenlerin de ortaya çıktığı belirtilmiştir. Sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, en çok okul-çevre etkeninin ve ardına öğretim programı, öğretmen, sistemi öğrenci, materyal-kaynak, konu ve yönetim uygulama etkenlerinin program uyumluluğunu etkiledikleri sonucu elde edilmiştir (Döş, Bay, Kahramanoğlu ve Turan-Özpolat, 2017).

“Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, çalışma kapsamındaki öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına olan bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” öğretmenlerin tasarım yaklaşımı tercihlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerin programa olan bağlılıklarını meydana getirmek amacıyla “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ise kendisi tarafından bu

çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda, program tasarım yaklaşımı tercihleri doğrultusunda öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımların öğretmenler tarafından tercih edildikleri belirtilmiş ve bu tercihlerinde mezun oldukları okul türünün ve meslek deneyiminin/kıdemin bir önemi olmadığı vurgulanmıştır. Öğretim programına bağlılık konusunda, öğretmenlerin bağlılıklarının yüksek olduğunu ve bu durumda öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki deneyimleri/kıdemleri ve mezun oldukları okul türleri gibi faktörlerin etkili olmadığı belirtilmiştir. En son öğrenci merkezli program tasarımının programa bağlılığı en fazla yordayan değişken olduğu ortaya konulmuştur (Burul, 2018).

“Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Burul (2018) tarafından çalışma kapsamında geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına genel ortalamasına yönelik bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara yönelik en yüksek bağlılık düzeyi uygulamanın kalitesi ve katılımcıların tepkisi olurken en düşük düzey ise süre ve öğretmen eğitimi olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı fakat eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark bulunduğu belirtilmiştir (Aslan ve Erden, 2020).

Bağlılık kavramını dolaylı yünden ele alan çalışmalar:

“Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Düzeyinde Görülen Farklılıklar” adlı çalışmada, ilgili öğretim programının uygulanması konusunda okul seviyesinde karşılaşılan değişikliklerin ve asıl nedenlerinin tespit

edilmesi ve öğretim esnasında meydana gelen problemlerin çözülmesi için önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın nitel ve nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmış ve veri çözümlemesinde nitel analiz yöntemlerinden betimleyici ve yordayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, programın uygulanışının okul türüne göre değişiklik gösterdiğini, planlandığı şekilde uygulanması durumunu değiştirdiğini, farklı türdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin farklı imkânlarla sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda amaçlanan oluşturmacı yaklaşımların uygulanabilmesi için okulların sahip olduğu imkânların iyileştirilmesi ve materyal konusunda desteklenmesi gerektiği de belirtilmiştir (Öztürk-Akar, 2005).

“Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkiliğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmayla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alarak hazırlanan yeni ilköğretim dersi matematik öğretim programının uygulanmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin programı orta seviyede etkili bulduklarını, yeni programa yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermediği belirtilmiştir (Butakın ve Özgen, 2007).

“2005 Yılı Coğrafya Öğretim Programının Uygulanma Düzeyi: 9. Sınıf Coğrafya Programı Örneği” adlı çalışmayla, 2005 yılında uygulanmaya konulan ilgili programın, uygulamadaki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, coğrafya öğretmenlerinin uygulanmaya konulan yeni programa yönelik gerçekleştirilen seminerlere ve kurslara, hizmet içi eğitimlere katıldıkları fakat yararlı bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte program yeterli şekilde öğretmenler tarafından anlaşılmamış ve uygulanabilirliğini olumsuz yönde

etkilemiştir. Aynı zamanda çalışmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin, programın dört ögesinden üçünün (hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme durumları) uygulamada yetersiz olduğunu dile getirdikleri belirtilmiştir (Kaya, Artvinli ve Bulut, 2008).

“İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya konulan İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının etkililiğine ve başarılı olduğuna inanmaya yönelik, programı kabullenmeye ve uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin programı kabullendikleri, programın başarılı olduğuna inandıkları, programı uygulamada istekli oldukları ve programı yeterince tanımadıkları için bazı sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Buna bağlı olarak programın daha iyi tanıtılması ve etkililiğinin artırılması gerektiği önerisinde de bulunulmuştur (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008).

“Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar” adlı çalışmada, Türkiye’de 2005 yılında yenilenip hazırlanmış programların uygulanmasında ortaya çıkan sorunları veya eksikliklerin belirlenmesi ve tanımlanması amaçlanmıştır. Çalışma, var olan durumu ortaya koymayı amaçladığı için betimsel bir araştırmadır. Nitel bir araştırma olmasına rağmen, verilerin analizinde istatistiksel yöntem kullanılmamasından dolayı nicel bir yöne de sahiptir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler tarafından belirtilen en önemli sorunun “süre” boyutu olduğu belirtilmiştir. Süre boyutunun ardından sırasıyla gelen; yöntem, teknik, strateji kullanma ve değerlendirme, araç-gereçlerin kullanımı ve kullanma ortamları gibi sorunlar da ortaya çıkmıştır (Karacaoğlu ve Acar, 2010).

“İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya konulan ve yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olan ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada, Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar yapılan program değişikliklerinden de bahsedilmiştir. Elde edilen bulgular ise, öğretmenlerin yenilenen programı pozitif yönde karşıladığını ifade edilmiş, programın ilk uygulanma sürecinde ise, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerinde problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Dinç ve Doğan, 2010).

“İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulama sürecinde ne derece etkili olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, araştırmacılardan Bulut (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği” ile Bulut ve Arslan tarafından geliştirilen ve 8 madde içeren bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda, programın tanıtılması amacıyla gerçekleştirilen seminerlerin meslekteki gelişmeleri açısından öğretmenlere yeterli derecede katkı sağlamadığını ve öğretmenlerin programı tamamen benimseyemedikleri belirtilmiştir (Bulut ve Arslan, 2010).

“Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri” adlı çalışmada, yeni ilköğretim programında yapılan değişikliklere ve programın uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiş ve analizinde ise, Strauss ve Corbin’in (1988) gömülü teori yaklaşımı

kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yeni programın eleştirel düşünme, sınıf organizasyonu ve ilk okuma-yazma becerisi gibi alanlarda değişiklikler olduğu belirtilmiştir (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010).

“Dördüncü Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanmasından Yansımalar” adlı çalışmada, ilgili programın uygulanmasında ortaya çıkan problemleri ve bu problemlerin öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığı araştırılması hedeflenmiştir. Nitel bir araştırma olup, özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerle farklı zaman dilimlerinde üç ayrı görüşme gerçekleştirilmiş ve sınıf içi gözlem yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okulun sahip olduğu altyapı yetersizliği, sınıflardaki öğrenci sayısındaki fazlalığı, ders saatlerinin yeterli olmaması gibi faktörlerin öğrenci merkezli öğretimi olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Güneş ve Baki, 2011).

“Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği” adlı çalışmada, öğretmenlerin yıllık plan hazırlamaları ve uygulamalarındaki rolleri incelenmiştir. Buradaki amaç, öğretmenlerin planların hazırlanmasından uygulanmasına kadar olan süreç içerisinde içerik, yöntem ve materyal seçimi ve bunların düzenlenmesinde nasıl bir role sahip olduklarını tespit etmektir. Bulgularda ise, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin planların hazırlanmasında neredeyse hiçbir etkiye sahip olmadıkları, plan içeriklerinin tamamen ilgili ders programı ve ders kitaplarından aktarıldığı ifade edilmiş ve öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Uygulama sürecinde ise, öğretmenlerin tamamen plana göre daha geniş kapsamlı olan kendi karar ve tercihlerini öğretime aktarmakta olduğu, ancak öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmediği de belirtilmiştir (Öztürk, 2012).

“Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilgili programın uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini alarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri Aykaç ve Ulubey tarafından geliştirilen *“İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyini Belirleme Anketi”* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, etkinliklerin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde gerçekleştirilmedikleri, programın içeriğine ilişkin uygun yöntem ve teknikleri kullanılmadıkları, değerlendirme tekniğinin kazanımlara uygun olmadığı belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere yer verdikleri, öğrencileri öğrenme sürecinde tartışma, fikir yürütme gibi etkinliklerde bulundurarak bilgiyi yapılandırdıklarını da ortaya koyulmuştur (Aykaç ve Ulubey, 2012).

“Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Programını Uygulama Durumu İle Fen Eğitimine Yönelik İnançlarının Uyumluluğu” adlı çalışmada, öğretmenlerin ilgili dersin program uygulaması ve fen eğitimine karşı inançları arasındaki uyumluluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmış ve veriler öğretmenlerle yapılan görüşmelerle, sınıf gözlemleriyle ve inanç ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonunda ise, program uygulaması ile inançları arasında tam bir uyumluluğun olmadığı belirtilmiştir. Nedenleri ise çalışma kapsamında tartışılmıştır (Serin, 2014).

“İlköğretim Matematik Eğitiminde Eğitim Programları Uygulamasının Yordayıcıları: Öğretmenlerin Matematik Hakkındaki İnançları ve Öğretmen Özyeterlikleri” adlı tez çalışmasında, öğretmenlerin ilköğretim matematik eğitimindeki inançlarını, özyeterliklerini ve demografik özelliklerinin programın uygulamasında hangi derece yordadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tez çalışmasının verileri *“Eğitim Programı Uygulama Ölçeği”*, *“Matematik Hakkında*

İnançlar Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” olmak üzere toplam 4 bölümde toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin inançları ve özyeterlikleri programın uygulamasını olumlu yönde yordadığını ve demografik bilgilerin uygulama konusunda bir etkiye sahip olmadıkları belirtilmiştir (Kabaoğlu, 2015).

2.9 Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde yurt dışında yapılan araştırmalarda da bağlılık kavramı yerine birçok farklı ifadenin kullanıldığı ve uygulama sürecinin üzerinde durulduğu görülmektedir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015: 249).

“Program ve Öğretim Uygulaması Üzerine Araştırma (Research on Curriculum and Instruction Implementation)” adlı çalışmada, bir öğretim programını uygulamanın neden bu kadar önemli bir etken olduğu üzerinde durulup açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, program uygulamanın anlamını ve uygulamayı belirleyen etkenlerin ne olduğu, araştırma kapsamındaki okullarda gerçekleştirilen program ve uygulama sürecini dikkatli bir şekilde incelenerek ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak “Neden uygulama kavramına yönelik çalışmaların yapılması gerekir?” sorusu üzerinde durulmuştur. 2. ve 3. kısımlarda birtakım araştırmaların analizleri ele alınmış ve 2. kısımda uygulamanın tanımlanmasına ve ölçülmesine yönelik araştırmalardan on beş tanesini analiz edip sonuçları elde edilmiştir. 3. kısımda ise 2. kısımdaki araştırmalar sunulmuş ve analiz edilen on beş araştırmayı ele alarak uygulamaya yönelik etkenleri açıklamaya çalışılmıştır. 4. yani son kısımda ise birtakım öneriler sunulmuştur. Aynı zamanda çalışmada, uygulamanın bağlılığı, programda yapılan yenilik/değişikliklerin planlanan şekilde ortaya koyulması şeklinde ifade edilmiştir (Fullan ve Pomfret, 1977).

“Birincil ve Erken İkincil Önlemede Program Bütünlüğü: Uygulamanın Etkileri Kontrol Dışında mı? (Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects Out of Control)?” adlı çalışmada, 1980 ve 1994 yılları arasında yayınlanan programların değerlendirilmesinde programa bağlılığın ne derece olduğu incelenmiştir. 162 çalışma arasından yalnızca 39 çalışmanın bağlılık kavramına yönelik çalışmalar olduğu ve sadece 13 çalışmada bağlılık değişkeninin göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bağlılık “program bütünlüğü” olarak yansıtılmış ve bağlılığın 5 boyutu “uyuma”, “süre”, “uygulamanın kalitesi”, “katılımcıların tepkileri” ve “program farklılıkları” olarak belirtilip açıklanmıştır (Dane ve Schneider, 1998).

“Uygulama Bağlılığının Önemi (The Importance of Implementation Fidelity)” adlı çalışmada, Dane ve Schneider (1998) çalışmasında da bulunan 5 boyutun (uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları), programa olan bağlılığı değerlendirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmada sadece öğretim programı bağlılığına değil önleme programlarına da (sigara, alkol, madde vb.) yer verilmiştir. Buna bağlı olarak çalışmalarda ulaşılan sonuçlarda uygulamanın bağlılığının etkisine dikkat çekilmiştir (Mihalic, 2002).

“Uygulamanın Bağlılığı İle İlgili Araştırmaların Gözden Geçirilmesi: Okul Bağlamında Madde Bağımlılığını Önleme İle İlgili Öneriler (A Review of Research on Fidelity of Implementation: Implication for Drug Abuse Prevention in School Settings)” adlı makale çalışmasında, okullardaki madde bağımlılığına yönelik uygulamalar ele alınarak bu konuyla ilgili alana katkı koymak hedeflenmiştir. Makalede, önleme program (madde bağımlılığını önleme) ve uygulama bağlılığı çalışma konuları yer almaktadır. Bağlılığın ölçülebilmesi için uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları boyutu olmak

üzere 5 gerekli boyutun olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda “öğretmen eğitimi”, “öğretmen ve program özellikleri” ve “organizasyonel özelliklerin” aşırı bağlılık için ciddi etkenler olduğu belirtilmiştir. Madde bağımlılığını önleyebilmek için uygulama bağımlılığı çalışmalarının niteliklerinin artırılması gerektiği de vurgulanmıştır (Dusenbury vd., 2003).

“Bağlılık Kriteri: Geliştirme, Ölçme ve Geçerlilik (Fidelity Criteria: Development, Measurement and Validation)” adlı makale çalışmasında, bağlılığın geliştirilebilmesi, ölçülebilmesi ve geçerliliğinin sağlanılabilmesi ve ilgili alana katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Çalışmada bağlılık kriterinin doğal niteliği, geçerlilik, analiz yöntemleri, bağlılık değerlendirilmesi gibi ögelere yer verilmiş ve değerlendirme sürecinde kriterin geliştirilmesi ve kullanım yönteminin önem taşıdığı belirtilmiştir (Mowbray vd., 2003).

“K-12 Program Müdahale Araştırmalarında Uygulamanın Bağlılığını ve Sonuçlarla İlişisini Tanımlamak, Kavramasallaştırmak ve Ölçmek (Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K-12 Curriculum Intervention Research)” adlı çalışmada, uygulamaya yönelik bağlılık ile K-12 programlarının uygulamaları ve sonuçları bağlamındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanan araştırmaların ortaya konulması hedeflenmiştir. O’Donnell’in bu alan yazın çalışmasının sonunda, uygulamanın bağlılığının tanımlanması, kavramsallaştırılması, ölçülmesi ve uygulanma süreciyle ilgili bölümlere yer verilmiştir (O’Donnell, 2008).

“Ortaokul ve Lisede Okuma Uygulaması: Uygulamanın Bağlılığı, Öğretmen Etkisi ve Öğrenci Başarısı (Reading Intervention in Middle and High Schools: Implementation Fidelity, Teacher Efficacy and Student Achievement)” adlı çalışmada, öncelikle öğretmenlerin uygulama süreci başındaki etkililiği üzerinde

durulmuş, daha sonra öğretmenlerin etkililik derecesi, uygulama ve öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ortaokul kapsamında 6. sınıf öğretmenleri ile lise kapsamında 9. Sınıf öğretmenlerinin etkililikleri ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklara bakılmıştır. Bunun sonucunda 6. sınıf öğretmenlerinin 9. sınıf öğretmenlerine göre etkililiklerinin daha fazla olduğu ve 9. sınıf öğretmenlerinin 6. sınıf öğretmenlerine göre de uygulama becerisinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerinin etkililiği ile öğrenci okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa, 2013, akt. Burul, 2018: 44).

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak eşgüdümlü karma desen kullanılmıştır. Birleşik desen olarak da bilinen eşgüdümlü desenin amacı, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmaktır. Bu desene elde edilen veriler çeşitlendirilir, karşılaştırılır, bütünleştirilir ve farklı araştırma soruları ile direkt olarak ilgili veriler elde edilir. Eşgüdümlü veya birleşik desenin bir başka amacı ise, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılarak bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemin güçlü yönleriyle tamamlanmasıdır (Morse, 1991, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eşgüdümlü desen bir çeşitleme deseni de olmasından dolayı çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nicel veriler boyutunda betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılıp, nitel veri boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş ve problemler derinlemesine incelenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na (MEKB) bağlı devlet okullarında 6-8. sınıflarda görev yapan 225 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bunların ilçelere göre Lefkoşa 77, Gazi Mağusa

48, Girne 40, Güzelyurt 18, İskele 35 ve Lefke 7 İngilizce Öğretmeni olarak dağılım göstermektedir. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçileceğinden ilçelerdeki mevcut İngilizce Öğretmenlerinin %75 ine ulaşılması planlanmıştır. Buna bağlı olarak Lefkoşa'dan 58, Gazi Mağusa'dan 36, Girne'den 30, İskele'den 27, Güzelyurt'tan 14 ve Lefke'den 5 İngilizce Öğretmeni bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

İngilizce dersinin öğretim programlarının öğelerine ve bu programlara bağlılığa ilişkin veriler elde edebilmek için nicel veri toplama araçlarından, Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır (Burul, 2018) (Ek-1). Ölçek likert tipi ölçek olup 42 maddeden ve 7 boyuttan oluşmaktadır ve 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar numaralandırılmıştır. Ölçeğe yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği için Cronbach Alfa Katsayısı .911 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının “ $0.60 \leq \alpha < 0.90$ ” aralığında oldukça güvenilir olduğunu belirtilmiştir (Can, 2014 akt. Burul, 2018). Ölçeğin geçerliliği için ise yapılan faktör analizi sonucunda bazı maddeler elenmiştir. Nicel verilerden bağımsız, programa bağlılıklarına dair öğretmenlerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alanında uzman akademisyen görüşü alınmıştır (Ek-2).

3.4 Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar arası t testi, Kruskal Wallis testi ve Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF) testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin ilgili değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığı için Normallik testi yapılmıştır (Ek-3). Nitel verileri analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma deseni

olarak eşgüdümlü karma yöntem deseni kullanılmış ve görüşme soruları nicel verilerden bağımsız bir şekilde eşgüdümlü olarak toplanmış ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nde yer alan boyutlara yönelik spesifik yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Söz konusu durumda boyutlara yönelik kategoriler altında bahsedilen olgular tespit edilmiş ve bahsedilme sıklıklarına göre temalandırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Bryman, 2004; Creswell, 2003).

3.5 Araştırmacının Rolü

Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı, süreci etkin bir şekilde yürüterek aktif bir rol üstlenmiştir. Araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülebilmesi için, gerekli resmi belgeler hazırlanmış ve ilgili kurumlara başvurulmuştur. İlgili kurumlar tarafından araştırma kapsamında gerekli tüm izinler verildikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte katılımcıların tüm hakları esas olarak alınmıştır. Veri toplama saatlerinde esnek davranarak katılımcıların uygunluk durumlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda bulunan görüşme sürecinde araştırmacı sadece soruları katılımcılara yönelten kişi rolünde objektif olup araştırmanın gidişatını etkileyecek hiçbir yönlendirme yapmadan süreci tamamlamıştır.

3.6 Etik İlkeler

Araştırma için seçilen konu ve yöntemlerin uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan tez öneri formu Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü’ne sunulmuştur. Araştırma Enstitüsünden gerekli onay alındıktan sonra ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na (BAYEK) etik izni için başvuru yapılmış ve gerekli onay alınmıştır (Ek-4). Daha sonra araştırmanın verileri devlete bağlı ortaokullarda toplanacağından dolayı veri toplama sürecine başlayabilmek için

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Daire Müdürlüğü'ne başvuru yapılmış ve gerekli izin alınmıştır (Ek-5). Ayrıca araştırmmanın evren ve örneklemini belirlemek amacıyla KKTC devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sayısına ihtiyaç duyulmuş, öğrenmek için KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Daire Müdürlüğü'ne başvuru yapılmış ve gerekli izin alınmıştır (Ek-6). İlgili kurumlardan tüm gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinin başlamasıyla birlikte katılımcıların tüm haklarının saklı olduğunu ve katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığını belirten Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu ile birlikte Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği katılımcılara sunulmuştur. Katılımcılar için süreç, sunulan formu okuyup araştırmaya dahil olmayı imza atıp kabul etmeleri durumunda başlatılmıştır. Araştırma doğrultusunda uygulanan ankette katılımcıların kişisel bilgileri istenmemiş, görüşmeler sırasında ise kodlar kullanılmıştır. Görüşme yer, zaman ve saatleri katılımcıların uygunluk durumlarına göre ayarlanmış ve görüşme ile ilgili gerekli tüm bilgilendirmeler yapıp kabul aldıktan sonra görüşme başlatılmıştır. Görüşme verileri, izin veren katılımcılardan ses kaydı olarak ve izni olmayanlardan ise not tutarak elde edilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümünde araştırma soruları çerçevesinde KKTC’de 6-8. Sınıflarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Araştırma Sorusu 1’e İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 1: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na (MEKB) bağlı okullarda 6-8. Sınıflarda uygulanan İngilizce Öğretim Programları’na öğretmenlerin bağlılık düzeyleri nedir?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na olan bağlılık düzeyleri tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na Olan Bağlılık Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{x}	S
Uyma Boyutu	139	3.21	0.53
Süre Boyutu	139	3.78	0.65
Uygulamanın Kalitesi Boyutu	139	3.36	0.65
Katılımcıların Tepkileri Boyutu	139	3.78	0.58
Program Farklılıkları Boyutu	139	3.08	0.66
Öğretmen Eğitimi Boyutu	139	3.17	0.64
Okul İklimi Boyutu	139	3.32	0.88
Toplam	139	3.22	0.52

Tablo 1’den de görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na uyma boyutunda 3.21 ortalama ile süre boyutunda 3.78, uygulamanın kalitesi boyutunda 3.36, katılımcıların tepkileri boyutunda 3.78, program farklılıkları boyutunda 3.08, öğretmen eğitimi boyutunda 3.17 ve okul iklimi boyutunda 3.32, toplamda ise 3.22 ortalama ile bağlı olduklarını belirtmişlerdir.

4.2 Araştırma Sorusu 2’ye İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 2: KKTC MEKB’e bağlı okullarda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri;

a- Cinsiyet

b- Mesleki kıdem

c- Görev yaptığı bölge

d- Görev yaptığı okul türü

e- Mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

4.2.1 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na Olan Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na olan bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre bağlılıkları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na Olan Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	\bar{x}	S	Ortalamalar Arası Fark	U	P
	K(123)	2.99	.37	.054	928	.53
Toplam	E(16)	2.94	.57			

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre sayılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan Man Whitney U testine göre toplamda ($U= 928$, $p=.53$) anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.2 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na Olan Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na olan bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre bağlılıkları tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na Olan Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	S	X^2	p
Toplam	0-5	9	3.44	0.52	6.28	.179
	6-10	6	3.33	0.51		
	11-15	39	3.28	0.45		
	16-20	29	3.03	0.49		
	20+	56	3.21	0.56		

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem’e göre aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile hesaplanmış ve anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. ($x^2 = 6.28$, $p= .179$).

4.2.3 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Bulguları

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları’na olan bağlılıklarının görev yaptığı ilçe değişkenine göre bağlılıkları tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Görev Bölgesi	N	\bar{x}	S	X^2	p
Toplam	Lefkoşa	47	3.23	.56	14.09	0.015
	Gazi Mağusa	28	3.18	.39		
	Girne	27	3.11	.32		
	İskele	19	3.53	.51		
	Güzelyurt	14	2.92	.73		
	Lefke	4	3.50	.57		

Tablo 4'de anlaşılacağı üzere İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılık düzeylerinin görev yaptığı ilçe değişkenine göre aralarında anlamlı bir fark çıkmıştır. ($\bar{x} = 14.09$, $p = 0.015$). Hangi gruplar arasında anlamlı bir farkının olduğunu belirlemek için yapılan DSCF testi tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: DSCF Testi

Görev Bölgesi	W	p
Lefkoşa-Gazi Mağusa	-1.087	0.442
Lefkoşa-Girne	-2.023	0.153
Lefkoşa-İskele	2.777	0.050
Lefkoşa-Güzelyurt	-2.348	0.097
Lefkoşa-Lefke	1.350	0.340
Gazi Mağusa-Girne	-0.994	0.482
Gazi Mağusa-İskele	3.511	0.013
Gazi Mağusa-Güzelyurt	-1.857	0.189
Gazi Mağusa-Lefke	2.025	0.152
Girne-İskele	4.307	0.002
Girne-Güzelyurt	-1.475	0.297
Girne-lefke	2.746	0.052
İskele-Güzelyurt	-3.377	0.017
İskele-Lefke	-0.132	0.926
Güzelyurt-Lefke	1.960	0.166

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılıklarının görev yaptıkları bölgelere göre analizi DSCF testi ile hesaplanmış ve Gazi Mağusa ile İskele ($p = .013$), Girne ile İskele ($p = .002$) ve İskele

ile Güzelyurt ($p = .017$) bölgelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark İskele bölgesinde görev yapan öğretmenlerin aleyhine çıkmıştır.

4.2.4 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na olan bağlılıklarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre bağlılıkları tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{x}	S	X^2	P
Ortaokul	44	3.23	.42	2.79	.247
Kolej	43	3.09	.64		
Lise	52	3.31	.46		

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılıklarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testine göre grupların arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=2.79$, $p=.247$).

4.2.5 İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na olan bağlılıklarının mezun olduğu fakülte türü değişkenine göre bağlılıkları tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na Olan Bağlılıklarının Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{x}	S	t	P
Eğitim Fakültesi	91	3.26	.491	1.498	.136
Fen-Edebiyat Fakültesi	48	3.13	.570		

Tablo 7'den de görüleceği gibi, İngilizce öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılıklarının mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farkının olup olmadığı bağımsız gruplar arası t testi ile hesaplanmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($t= 1.498$, $p= .136$).

4.3 Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 3: KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'nın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik bağlılıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'nın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik bağlılıkları ile ilgili görüşleri tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: KKTC MEKB’ e Bağlı Okullarda 6-8. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Programları’nın Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Ölçme-Değerlendirme Öğelerine Yönelik Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Kategori	Tema	Alt Temalar	Katılımcı Sayısı
1.Hedef	• Açık ve Uygunluk	• Hedeflerin amaca uygunluğu • Hedeflerin net olması	f=10 (bağlı)
	• Gerekliklik	• Öğrenci gelişimi için programdaki hedeflerin gereklikliği	
2.İçerik	• Ekleme ve Çıkarma	• Desteğe ihtiyaç duyulduğunda ek materyallerle destek sağlayarak • Bireysel farklılık • Motivasyonu sağlamak	f=8 (kısmen bağlı)
	Görüş belirtilmedi	Görüş belirtilmedi	
3.Öğrenme Öğretme Süreleri	• Bireysel Farklılık	• Farklı öğrenme öğretme teknikleri kullanma ihtiyacı	f=6 (kısmen bağlı)
	• Materyal	• Öğrenci profilinin değişebilmesi	
	• Süre Sınırlaması	• Çoklu zeka kuramı ile öğrencilere hitap edebilme	
	• Öğrenci Motivasyonu	• Ders materyallerinin önceki yıllarda kullanılmasından ötürü etkisini yitirmesi • Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için süreye göre hareket edebilme • Öğrenci motivasyonunu sağlamak için değişiklikler yapabilme	
	Görüş belirtilmedi	Görüş belirtilmedi	
4. Değerlendirme Süreçleri	• Çok yönlü değerlendirme	• Öğrencileri her açıdan değerlendirebilmek için programın değerlendirme süreçlerini (yazılı/sözlü) uygulamak	f=4 (kısmen bağlı)
	• 4 dil becesini kazandıma	• Öğrencinin 4 dil becerisini kazanması gereklikliği	
	• Görüş belirtilmedi	• Görüş belirtilmedi	f=7 (bağlı)

Görüşme yapılan 11 İngilizce öğretmeninden 9 tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) KKTC İngilizce Öğretim Programları'nda hedefler açık ve uygun olduğu ve 1 tanesi de (Ö2) öğrencilerin gelişimi için gerekli olmasından dolayı programın hedeflerine bağlı kalarak öğretimlerini gerçekleştirdiklerini sunmuşlardır. Hedeflerin öğrencilerin gerekli bilgi ve beceriye ulaşmalarını sağlayacak şekilde yazıldığı için bağlı kaldıklarını savunmuşlardır. Sadece bazı durumlarda önem sırasına göre hedefleri değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö1: Genel olarak program hedeflerini uygun bulduğumdan büyük ölçüde hedeflere bağlı kalıyorum.

Ö2: Öğretim programlarında en önemli hedef öğrenciyi eğitim anlamda belli bir seviyeye getirmektir. İngilizce öğretimi açısından öğrencilerimin gerekli bilgi ve beceriye ulaşmalarını sağlamak için amaçlanan hedeflere sonuna kadar bağlı kaldığımı düşünüyorum.

Ö3: Öğretim programının en önemli aşaması tabii ki hedefler ve genel olarak belirlenen hedefleri uygun bulduğum için onlara bağlı kalarak derslerimi işliyorum.

Ö8: Hedef eğitimde en önemli ilkelerden biridir. Dersimize başlamadan önce hedef belirlemek öğretmen ve öğrenci için bir pusula gibidir. Bundan dolayı hedefimiz net olunca ders öğretmen ve öğrenci için verimli bir şekilde ilerler.

Ö9: Belirtilen program hedeflerine her zaman bağlı kalmaya özen gösteririm. Fakat bazı durumlarda program hedeflerini öncelik sırasına koyarak öğrenciye kazandırmaya çalışırım.

Görüşme yapılan 11 öğretmenden 8'i (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11) içerik kategorisinde içeriğin hedeflere uyum olduğu takdirde bağlı kaldıklarını ancak öğrenci profillerine göre bireysel farklılığı göz önünde bulundurarak motivasyonu da sağlamak ve artırmak amacıyla gerektiği takdirde içeriği çeşitlendirip ek materyaller kullandıklarını, içeriğe eklemeler ve çıkarmalar yaptıklarını ve buna göre de kısmen bağlı olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu öğretmenlerden 2'si (Ö4, Ö10) görüş belirtmeden tamamen bağlı olduklarını iletmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö1: Hedeflere uygun olduğu sürece bağlı kalabiliyorum. Ek destek verebilmek için seviyeye uygun bulduğum ek materyaller kullanıyorum.

Ö2: İçerik öğrenciye ne öğretileceği konusudur. Bu bağlamda içerik muhakkak ki öğrenci düzeyine göre seçilmektedir ve biz öğretmenler buna bağlı kalarak dersimizi işlemekteyiz. Fakat karışık sınıflardaki öğrenci profillerinden dolayı zaman zaman öğretmen olarak içeriği çeşitlendirip desteklememiz gerekebilmektedir.

Ö6: Büyük ölçüde bağlı kalmakla birlikte, kendim konuları destekleyen ekstra materyaller de buldum.

Ö7: Ders içeriğinin hepsini işleyebilmekteyim fakat öğrenci profilime göre ekleme ve çıkarmalar da yapmaktayım.

Ö8: Genellikle müfredata bağlıyım. Gerekli gördüğüm durumlarda müfredat dışına çıkabiliyorum.

Görüşme yapılan 11 öğretmenden 6 tanesi (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) öğrenme- öğretme süreçleri kategorisinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda farklı öğrenme öğretme teknikleri kullanma ihtiyacı, öğrenci profillerinin değişebilmesinden dolayı zaman zaman kendi öğretim tekniklerini kullanma ihtiyacı, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda çoklu zeka kuramı ile öğrencilere hitap edebilme gibi maddeleri ileri sürmüşlerdir. Materyal ana temasıyla, ders materyallerinin önceki yıllara kullanılmasından dolayı öğrencilerin alışmasından ve ilgilerini çekmemesinden dolayı etkisini kaybetmiş olmasına dikkat çekmişlerdir. Süre sınırlaması ve öğrenci motivasyonu ana temalarıyla da, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için süreye göre hareket edebilme ve öğrenci motivasyonunu sağlamak için değişiklikler yapabildikleri gibi görüşlerini bildirmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı 6 öğretmenin kısmen bağlı oldukları belirlenmiştir. 11 öğretmenden 4 tanesi (Ö1, Ö3, Ö10, Ö11) görüş belirtmeden tamamen bağlı oldukları bildirmiştir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö1: Belirlenen süreçlere kesinlikle uyuyorum.

Ö2: Belirlenen zaman dilimi içerisinde hedeflenen çıktılara ulaşabilmek yani öğrenciyi belli bir seviyeye getirebilmek için süreye bağlı kalmalı dahası süreyi iyi kullanmalıyız. Bu durumda genel yöntemlerle birlikte öğretmen olarak kendi öğretim tekniklerimle bu süreci en iyi şekilde değerlendirdiğime inanıyorum.

Ö5: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerini, farklı değerlendirme yaklaşımlarını ve teknolojileri kullanmalıdır. Öğrencilerin bilgi, beceri ve sosyo-psiko hazır bulunuşluğu öğretim programlarına bağlılığı etkilemektedir. Örneğin İngilizce dersi kapsamında akademik sınıflar ile aynı seviyedeki diğer şubeler aynı İngilizce

kitabını kullanmakta ve bu da öğrenme hızı farklı olduğundan programa bağlılık açısından fark yaratmaktadır.

Ö6: Bu konuda özellikle öğrencilerimin algı kapasiteleri, hayat koşulları ve onları etkileyen diğer olumsuz öğeleri de dikkate alarak konularımı bu süreçte işlemeye çalıştım. Yani yoğunlukla sürece bağlı kalmadan öğrencilerimin özelinde konularımı ele aldım.

Ö8: Süre ve süreç bence öğrenci-öğretmene bağlıdır. Bakanlığın verdiği süreye uymaya çalışırım fakat gerçek şu ki, bir öğretmen olarak çoklu zeka kuramının da farkındayım. O yüzden öğrencilerimi iyi tanıyıp onların öğrenme sürecine göre ilerliyorum.

Ö9: Müfredatta belirtilen konuların kapsamına, üniteler ve temalara mümkün olduğunca bağlı kalmaya çalışırım fakat aynı şeyi materyal ve kaynak açısından söylemek çok zor. En büyük nedenlerinden biri ders kitabının daha önceki dönemlerde kullanılmış olması. Bu durum birçok açıdan ders öğretmenini etkisiz kılmaktadır. Örneğin işlenen herhangi bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığı geri bildirimini, sınıf içi aktivitelerle anında belirlemek zorlaşmaktadır. Kaynakta bulunan aktivitelerle, beceri edinimi ve gelişimine yönelik çalışmalar yapmak, öğrenciyi motive edip derse katılımını sağlamak güçleşmektedir. Çünkü içerik ve materyal açısından onun için yeni ve merak uyandırıcı olan hiçbir şey yoktur. Kaynak üzerinden yapılacak olan aktiviteleri, materyalleri daha önceden görmüş ve hali hazırda konunun veya cevabın ne olduğunu bilmektedir.

Görüşme yapılan 11 öğretmenden 7 tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10) görüş belirtmeden tamamen bağlı, 4 tanesi de (Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11) görüş belirterek değerlendirme süreçlerine kısmen bağlı olduklarını iletmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerden çok yönlü değerlendirme doğrultusunda gözlem ve öğrenci gelişimini takip edebilmek adına bireysel farklılığı da göz önünde bulundurarak belirli dönemlerde farklı yöntemlerle öğrenci performansını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler, öğrencileri her açıdan adil ve eşit koşullarda değerlendirebilmek için programın değerlendirme süreçlerini (yazılı/sözlü sınavlar) uygulamak, gerekli yerlerde değişiklikler yapmak, öğrencilerin 4 dil becerisini kazanması gerekliliği ve ölçme değerlendirme süreçlerinin program ve ders içeriğine uygunluğu gibi düşüncelerini iletmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö1: Ölçme ve değerlendirme süreçlerine kesinlikle uyuyorum.

Ö2: Bu süreç okullarımızda genelde yazılı veya sözlü sınavlar olarak uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerimizin aktarılan bilgiye ne kadar

hakim olduğunu gözlemlemek ve eğitim anlamındaki yeterliliğini ölçmek için çeşitli sınavlar aracılığıyla bu süreci en iyi şekilde değerlendirmekteyim.

Ö5: Öğretimde başarı iyi ve dikkatli planlamayla sağlanabilir. Bu nedenle de anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme, öğretim programına bağlı kalarak bu süreci öğrencilerin farklılıkları açısından 4 dil becerisinde ve çeşitli soru yapıları kullanılarak değerlendirilmelidir.

Ö9: Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hazırlanması, tasarlanmasına veya uygulanmasına ilişkin pek fazla sorun yaşadığımı söyleyemem. O noktaya kadar öğrenci profilini ve becerilerini analiz etme şansı olduğundan ölçme ve değerlendirme süreçleri program ve ders içeriğine uygun olacak şekilde tasarlanmaktadır.

Ö11: Ölçme ve değerlendirme hususunda tüm öğrencilerin adil ve eşit koşullarda değerlendirilmesi adına önem veriyorum.

4.4 Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 4: KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'na bağlılığı etkileyen dışsal etkenler ile ilgili görüşleri nelerdir?

KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'na bağlılığı etkileyen dışsal etkenler ile ilgili görüşleri tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: KKTC MEKB'e Bağlı Okullarda 6-8. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Programları'na Bağlılığı Etkileyen Dışsal Etkenler İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Kategori	Tema	Alt Temalar	Katılımcı Sayısı
Dışsal Etkenler	• Öğretmen Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgili ve donanımlı • Pedagojik formasyon • Mesleki deneyim • Öğrencilere yaklaşım • Disiplin anlayışı • Kişilik özellikleri • Zümre öğretmenlerinin işbirliği içinde olup olmaması • Eğitim anlayışı (geleneksel/çağdaş) 	f=3(bağlı) f=2(kısmen bağlı)
	• Öğrenci Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Hazır bulunuşluk • Bireysel farklılık • Gelişim durumu • Yaşanılan sosyo-ekonomik güçlükler • Sınıf içi öğrenci sayısı 	f=9(kısmen bağlı) f=1 (bağlı)
Dışsal Etkenler	• Öğretmen Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Programlara yönelik hizmet-içi eğitim 	f= 5 (kısmen bağlı)
	• Öğretim Programının Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulanabilirlik • Motivasyon • 4 dil becerisi 	f=4 (kısmen bağlı)
	• Kurumsal Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> • Teknoloji kullanımı • Materyal temini • Sınıf içi öğrenci sayısı • Kaynak sıkıntısı • Zümre öğretmenlerinin işbirliği içinde olup olmaması 	f=3 (bağlı) f=5 (kısmen bağlı)

Görüşme yapılan 11 öğretmen dışsal etkenler kategorisindeki ana temalar olan öğretmen ve öğrenci özellikleri, öğretmen eğitimi, öğretim programının özellikleri ve kurumsal özellikler ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmen Özellikleri ana temasında, 11 öğretmenden 3 tanesi (Ö2, Ö6, Ö8) bağlı olduklarını 2 tanesi de (Ö4, Ö5) kısmen bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğretmenlerin yeterli eğitim, bilgi, donanım ve pedagojik formasyona

sahip olması, meslekteki deneyimleri, öğrencileri karşı anlayışı, disiplin anlayışı, kurallara ne kadar bağlı kaldığı, öğretmenin kişilik özellikleri ve zümre öğretmenlerinin ortak hareket etme isteği veya isteksizliği gibi öğelerin bağlılığı olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö2: Yeterli eğitim, bilgi, donanım ve pedagojik formasyona sahip bir öğretmen olarak İngilizce eğitiminde öğrencilerime gerekli bilgiyi aktarma konusunda hiçbir sorun yaşamadığıma ve sınıf yönetme ve ders disiplini gibi konulara oldukça bağlı kaldığıma inanıyorum.

Ö4: Ortak girdiğimiz sınıflar vardır. Ortak hazırlanması gereken materyaller ve sonuçta ölçme ve değerlendirme konularında ortak hareket etme zorunluluğunda bazı sıkıntılar yaşanabilir. Yani geleneksel yaklaşımı savunan birçok öğretmenimiz var. Gerek sınav formatında, gerek dilbilgisi gramerin çok vurgulanması konusunda, o yüzden bazı ayrılık noktaları olabilir.

Ö5: Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı ve meslekteki deneyimi öğretim programının uygulanabilirliğini de etkiler. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayış tarzı, disiplin anlayışını da ortaya koyar.

Ö6: Uzun yıllardır çalışıyor olmamın bana kazandırdıkları ile konularımı işleyerek öğrencilerime artı değerler katma şansına sahip oldum.

Ö8: Öğretmenin uyması gereken kurallara bağlıyım.

Öğrenci Özellikleri ana temasında, 11 öğretmenden 9 tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11) kısmen bağlı kalabildiklerini, 1 tanesi de (Ö2) bağlı kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin kişisel özellikleri, gelişim ve ruhsal durumları, kültürel özellikleri, yaşadıkları sosyo-ekonomik güçlükler, sınıf mevcudiyetleri, yetenekleri, İngilizce dersi konusundaki hazır bulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenim hızları yani öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi öğelerin öğretim programına bağlılığı genellikle olumsuz etkilediğini ve programa kısmen bağlı kalabildiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö1: Öğrenci seviyesi belirlenen hedeflere ve içeriğe uygun olmayabiliyor. Öğrenci motivasyonunu artırıp, yine de hedeflere bağlı kalabiliyorum.

Ö2: Öğrenci özellikleri çeşitlilik ve değişkenlik gösterdiğinden zaman zaman öğretmeni ve eğitimi zorlayıcı nitelikte olabilmektedir. Bu durumda öğrencilerimle oldukça güzel ilişkiler kurarak ve gerekirse öğrenci velileriyle de iletişime geçerek karşılaştığım herhangi bir sorunu rahatlıkla çözebildiğimi

düşünüyorum.

Ö3: Öğrencilerin İngilizce seviyesi belirlenen hedef/içeriğe uygun olmayabiliyor. Öğrenci motivasyonu da önemli bir unsur olsa da, programa bağlılığını genel olarak çok etkilediğini söyleyemem.

Ö4: Öğrenci özellikleri önemli yani, öğrencinin İngilizce konusundaki hazır bulunuşluğu, ne yazık ki çok da iyi değil. Bunun yanında kalabalık sınıflar, 40'a yakın sayılarda bir dil sınıfında istediğimiz şeyleri yapabilmenin mümkün olmaması durumu vardır.

Ö5: Öğrencilerin gelişim durumu, hazır bulunuşluk seviyesi, kültürel özellikleri, ruhsal durumu, öğrenme hızları ve yetenekleri vb. özellikleri göz önünde bulundurarak programda ilerlenmelidir. Bu durumlar da programa bağlı kalma hızını etkilemektedir.

Ö6: Taşra okulunda çalışmam sebebiyle, öğrencilerimin yaşadığı sosyo-ekonomik güçlükler zaman zaman programa bağlılığımızı olumsuz yönde etkilemiştir.

Ö7: Öğrencinin dil seviyesi, profili ve ilgisine göre ayarlamalar yapmaktayım.

Öğretmen Eğitimi ana temasında, 11 öğretmenden 5 tanesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) programa kısmen bağlı kalıyor. Bu öğretmenler öğretim programlarıyla ilgili yeterli hizmet içi eğitimin olmamasına dikkat çekmiş ve bu sebepten dolayı programın farklı algılandığına, öğretmenin zor kısımları adapte edememesine, etkinlikleri zenginleştirememesine, yöntemleri etkinleştirememesine yol açtığını böylelikle bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda (Ö3, Ö5) yapılan hizmet içi eğitimlere katılmanın olumlu yönde etkilediğini de belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö2: Hizmet içi eğitim maalesef yeteri kadar sağlanamadığından bu konuda öğretmen genelde kendi imkanlarıyla kendini geliştirmekte ve özellikle içinde bulunduğumuz bu teknoloji çağında eğitim ve öğretimi teknolojiyle destekleyebilmek için gerekli seminer ve workshoplara katılmaktadır.

Ö3: Hizmet içi eğitim maalesef pek çok yapılmıyor. Katıldığım bir eğitim ise kullandığımız kitaplarla ilgili bilgi vermek amaçlıydı, teacher's book'u daha etkin kullanmamı sağladı.

Ö4: Hizmet içi eğitimler konusunda dediğim gibi yani benim hatırladığım konularla alakalı, en son gittiğim hizmet içi eğitim neredeyse 7 yıl falan önceydi.

Ö5: Öğretmenin donanımı, öğretmenin öğrencilerle olan iletişim biçimi, izleyeceği disiplin anlayışı, sınıf içerisinde uyguladığı ders anlatım teknikleri, yöntemleri, konuları işleyiş biçimi veya kullandığı materyaller de programı etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin de kendini geliştirmesi yapılan hizmet içi eğitimlere katılımı da olumlu yönde etkilidir. Yani İngilizce dersi için o öğretim programı sınıftaki öğrencilere kolay veya zor gelmişse öğretmenin bunları dış materyallerle/kaynaklarla desteklemesi gerekir. Sadece kitapta olan aktivitelere

bağlı kalınmaması gerektiğine inanıyorum.

Ö6: Hizmet içi eğitimlerin sayısının çok az olması kendimizi yenileyebilmemiz açısından dezavantaj oluşturmuştur.

Öğretim Programının Özellikleri ana temasında, 11 öğretmenden 4 tanesi (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7) programa kısmen bağlı kalıyor. Bu öğretmenler programın uygulanabilirliğine ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisine dikkat çekmiş, programın uygulamaya yönelik değil de hatırlamaya yönelik hazırlanmış olduğunu, 4 dil becerisine eşit ağırlık verilmemesi, tüm becerileri eşitleme yoluna gidilmesi, öğretmende zaman zaman yetiştirme kaygısı oluşturması, zaman sorunundan dolayı tüm hedeflere eşit oranda ulaşmanın mümkün olmaması gibi sebeplerin bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini, programın öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne yol açtığını belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler ilgili verileri desteklemektedir:

Ö1: Öğretim programı genel olarak güzel hazırlanmış, öğrencileri ek olarak listening ve speaking alanında geliştirebilecek şekilde hazırlanmıştır. Fakat son olan program değişikliğinin öğrencilerde motivasyon düşüklüğü yaşattığını söyleyebilirim.

Ö2: Öğretim programlarının genel olarak uygulamaya değil hatırlamaya yönelik hazırlandığını düşünmekteyim. İngilizce öğretiminde genel olarak 4 beceriye eşit ağırlık verilmediğine ve öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısıyla bazı becerileri geri planda bırakabildiğini gözlemlediğimi hatırlıyorum.

Ö5: İngilizce dersi kapsamında öğretim programının da 4 dil becerisini uygulayabileceği ve ölçme ve değerlendirme yapabileceği şekilde olmalıdır. Her öğrencinin de yetenekleri göz önüne alındığında İngilizce dersi açısından mutlaka zayıf veya güçlü olacağı dil becerisi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) olacaktır. Ayrıca öğrencilerin bilgi, beceri ve sosyo-psiko hazır bulunuşluğu öğretim programlarına bağlılığı etkilemektedir.

Ö7: Öğrencilerin dili gerçek hayatta kullanma becerilerini pekiştirme alanında zayıf bulmaktayım. Konu ve öngörülen süreler bazı zamanlar uyuşmamaktadır.

Kurumsal Özellikler ana temasında, 11 öğretmenden 3 tanesi (Ö1, Ö2, Ö3) programa bağlı kalıyor. Bağlı kalan öğretmenler, alt yapıdaki gelişmelerin, teknolojinin sınıflara entegre edilmesinin, gerekli olan öğretim ortamının ve materyallerin sağlanmasının bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. 5 tanesi de (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9) programa kısmen bağlı kalıyor. Bu öğretmenler de

sınıftaki öğrenci sayısının az olması olumlu yönde çok olması ise bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini, kaynak sıkıntısından dolayı bağlılıklarının azaldığını ve zümre öğretmenlerinin işbirliği içinde olması olumlu yönde olmaması ise bağlılığı olumlu olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Ö1: Genel olarak iyi bir alt yapıya sahibiz. Smartboard ve bazı okullardaki dil laboratuvarları bu konuda biz öğretmenlere yardımcı olabiliyor.

Ö2: Okullarımız ortam, mekân, gerekli materyal, eğitim araç gereçleri ve donanım konusunda geçmiş yıllara göre çok daha iyi durumdadır. Diğer yandan teknoloji de sınıfa ve derse olabildiğince entegre edilebildiğinden eğitim ve öğretime bağlılığımız da pozitif anlamda etkilenmektedir.

Ö5: Okulun sahip olduğu öğrenci sayısı sınıftaki öğrenci başarısıyla da ilişkilidir. Yani sınıftaki öğrenci sayısı az ise öğrenci-öğretmen etkileşimi, program ve öğretim uygulamaları da mutlaka daha iyi yürütülür.

Ö7: Kaynak bulma konusunda kimi zaman sıkıntılar yaşadım.

Ö8: Kurumsal özellikler de eğitimi çok etkiler. Örneğin materyal bulunmadığında öğretmen dersini istediği gibi sürdüremez. Böylece eğitim aksar. Bağlı kalamadığım durumlarda kendi imkanlarımı kullanıyorum.

Bölüm 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na olan bağlılıklarının incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlara yönelik tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Tartışma

Burada “KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na (MEKB) bağlı okullarda 6-8. Sınıflarda uygulanan İngilizce Öğretim Programları'na öğretmenlerin bağlılık düzeyleri nedir?” Sorusunun cevabı araştırılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na olan bağlılıklarının belirlenmesine yönelik literatürde yer alan “uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları” olmak üzere bu 5 boyuta ek olarak Burul (2018) tarafından belirlenen ve kullanılan “öğretmen eğitimi ve okul iklimi” boyutları da olmak üzere toplamda 7 boyut ele alınmıştır. Bu 7 boyutun bulunduğu ve Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” öğretmenlerin bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Ölçeğin ilk boyutu olan Uyma alt boyutunun diğer boyutlara göre orta düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin şahsi öğretim felsefelerinde olan farklılıklardan dolayı programın bazı alt boyutlarına uyup bazı alt boyutlarına uymamayı tercih etmelerinden dolayı kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma olan Burul (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ise çıkan sonuçlara göre uyma boyutundaki bağlılığın diğer boyutlara göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yapılan “Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Bağlılığın İncelenmesi” adlı bir diğer bağlılık çalışmasıyla da, uyma boyutunda öğretmenlerin programa bağlı kalamadıklarını tespit edilmiştir.

Süre alt boyutu, en yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte diğer boyutlara göre yüksek düzeyde bağlı oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin ders sürecinde süreyi dikkate alarak konu ve etkinlikleriyle birlikte hedeflenen kazanımları gerçekleştirdikleri, süre aşımına uğramadıkları söylenebilir. Bu durum belirlenen kazanımlar ile öğretilmesi gereken konu miktarının mantıklı eşleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuca benzer bir sonuç olarak, Burul (2018)’in çalışmasının süre boyutunda da öğretmenlerin yüksek düzeyde bağlı kaldıkları belirlenmiş, süre ile konu ve kazanım arasındaki ilişkiyi gözeterek etkinliklerini gerçekleştirdikleri ve öğrenci merkezli uygulamalara zaman ayırdıkları grlmüştir. Bu bulgularla tutarlı olmayan Aslan ve Erden (2020) “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada, süre boyutu orta düzeyde belirlenmiş ve öğretmenlerin bağlı kalamamalarının nedenleri öğretim yapılan koşullar ve öğrencilerin bireysel farklılıkları olarak ifade edilmiştir. Buna ifadeye göre, öğretmenlerin farklı bölgelerde ve farklı özelliklere sahip okullarda farklı öğrenci özelliklerine göre öğretimlerini gerçekleştirmelerinden dolayı belirtilen süre dışına çıkma durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Uygulamanın Kalitesi alt boyutunda ise öğretmenlerin ortalamalarının çıkan sonucun yüksek düzeyde öğretim programına bağlı oldukları belirlenmiştir. Bu

doğrultuda öğretmenlerin, öğrenciyi temel alarak öğretim yöntem ve tekniklerine yer verdikleri, onların aktif olabilmelerine yardımcı oldukları, sonuç değil süreç değerlendirmesi yaptıkları ve programın hazırladığı hedefleri kazanmaları doğrultusunda öğrenci merkezli ve yapılandırmacılığa uygun öğretimlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Yapılan benzer çalışmalarda da (Burul, 2018; Aslan ve Erden, 2020) öğretmenlerin öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Aslan ve Erden (2020) çalışmada ise öğretmenlerin bu boyuta olan bağlılıkları yüksek düzeyde belirlenmiştir. Uygulamaya yönelik bağlılığın temel nedeninin öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen ve öğretim programının bir araya gelmesi olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuca göre uygulama açısından, program ve uygulayan öğretmenler arasında iyi bir bağ olduğu düşünülebilir. Uygulamanın kalitesine bağlı kalınarak kalitenin artması doğrultusunda istenilen sonuçların daha kolay ulaşılabilir olduğu, uygulama ne kadar iyi aktarılırsa eğitim-öğretim sürecinin o kadar verimli geçebileceği söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin programların yapısına ve uygulamasına ilişkin olumlu yönde bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir (Burul, 2018; Kamber, Acun ve Akar, 2011).

Katılımcıların Tepkileri alt boyutu, Süre alt boyutuyla aynı ortalamaya sahip olup en yüksek ortalamayı elde etmişlerdir. Buna göre bu alt boyutta öğretmenlerin bağlılıkları yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu boyuta bağlı kalması durumunda, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, hazır bulunuşluklarını yani bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimini gerçekleştirdikleri, öğrenci durumuna göre değişiklikler yaptıkları, yöntem ve tekniklerini öğrencilerin düzeylerine göre belirledikleri, öğretim sürecine öğrencileri de dâhil ettikleri söylenebilir. Öğrencileri merkeze alarak öğretimlerini gerçekleştirmeye özen

gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgulara benzer olarak Aslan ve Erden (2020) çalışmada katılımcıların tepkileri boyutu yüksek düzeyde çıkmış ve öğretmenler öğretim süreçlerini öğrenci özelliklerini dikkate alarak, çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Günümüzde eğitimde öğretmen merkezli eğitimin yerine öğrenci merkezli eğitimin yer alması konusu önemli bir yere sahiptir. İngilizce Öğretim Programı, öğrenci merkezli eğitimi, yapılandırmacılık ve ilerlemecilik felsefesini temel alarak hazırlanmış olmasından ve aynı zamanda bu programı uygulayan öğretmenlerin de öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediklerinden dolayı bu boyuta yüksek düzeyde bağlı oldukları söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin öğretimlerinde öğrencilerini dikkate alarak planlamalar veya düzenlemeler yapmaları hem öğrencinin derse karşı olan ilgisini ve motivasyonunu artıracak, hem de hedeflenen kazanımlara verimli bir şekilde ulaşılacağı söylenebilir. Bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalar kapsamında bağlılığı etkileyen faktörler arasında öğrenci değişkeninin de olmasının öneminden bahsedilmiştir (Burul, 2018; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016). Öğrenci merkezli bir eğitimin, öğrencilerin başarısını artıracak ve geleceğe daha iyi yatırımlar yapılmasına olanak sağlayacağı söylenebilir.

Program Farklılıkları alt boyutunda, öğretmenlerin ortalamalarının ve programa bağlılıklarının en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İngilizce programları diğer programlara göre farklı bir yapıya sahiptir. İngilizce programlarında öğretim programı yerine “syllabus” sözcüğü ve yaklaşımı kullanılmakta, 4 temel dil becerisi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) üzerine tasarlanmakta, içerik kısmında daha çok tematik yaklaşım sergilenmektedir ve ara disiplinler bulunmamaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen İngilizce programında, İngilizce öğretmenlerinin alışık oldukları syllabus ve tematik

yaklaşımından biraz uzaklaşıp ara disiplinler eklenip farklı bir format oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu program ne diğer ders programlarıyla benzerdir ne de syllabustur. İki program yapısı birbirine entegre edilerek tasarlanmıştır. İngilizce öğretmenleri, genel olarak kullandıkları İngilizce kitabının başında kendilerine sunulan syllabus formatını öğretim programı olarak benimsemektedirler. Orada kullanılan terminoloji diğer programlara göre farklılık göstermektedir. İngilizce Öğretim Programı tasarlandıktan sonra, bu programa bire bir uyacak ders kitabı yazılmasına MEKB tarafından izin verilmemiştir. Buna karşın program geliştirme uzmanları piyasada mevcut olan ve yüksek uyum gösterecek bir kitap seçmek zorunda kalmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin programlarda yer alan değişikliklere adapte olamadıkları veya uyum sağlayamadıkları söylemek mümkün olacaktır. Yabancı dil dışındaki diğer matematik, fizik, sosyal bilgiler, coğrafya vb. derslerde ve programlarında kullanılan kavramlar, beceriler, ara disiplinler İngilizce dersinde ve programında kullanılanlardan çok daha farklı olmasından dolayı, yapılan benzer çalışmalarda da bu boyuta yönelik sonuçların farklı çıkmasının normal olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekleyen ve bu çalışmaya benzer bir çalışma olan Burul (2018)'in çalışmasındaki sonuçlara göre ise, öğretmenlerin program farklılıkları alt boyutunda bağılıklarının yüksek düzeyde olduğu, yenilikleri benimsedikleri ve değişikliklere kolayca adapte oldukları belirlenmiştir. Aslan ve Erden (2020) çalışmada program farklılığı boyutunun düşük düzeyde çıkmasının nedeni olarak öğretmen eğitiminin eksikliği gösterilmiştir.

Öğretmen Eğitimi alt boyutunda, öğretmenlerin ortalamalarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin, öğretmen eğitimlerinin yeterli olmadığı, programla ilgili bilgilendirmelerin yetersiz kaldığı düşüncesinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlere hizmet öncesinde programı nasıl

en etkili şekilde kullanabilecekleri, uygulayabilecekleri konusunda yeterli tecrübenin kazandırılmadığı da söylenebilir. Program hakkında yeterince bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin programa olan bağlılıkları da etkilenmektedir. Eğer hizmet içi öğretmen eğitimleri yeteri kadar sağlanırsa öğretmenlerin bağlılıklarının da artacağı söylenebilir. Öğretmen eğitimlerinin öğretim programlarına olan bağlılığa etki eden önemli bir faktör olduğu yapılan çalışmalarda da ifade edilmiştir (Bümen vd., 2014; Burul, 2018; Dikbayır ve Bümen; 2016; Dusenbury vd., 2003). Aslan ve Erden (2020) çalışmada öğretmen eğitiminin yeterli görülmediği tespit edilmiş ve lisans seviyesinde alınan ders sürecinde öğretim programına ve uygulamasına yönelik derslerin artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Son olarak Okul İklimi alt boyutunda ise, diğer boyutlara göre öğretmenlerin yüksek bir düzeyde bağlı oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev aldığı okullarda diğer öğretmenlerle program hakkında fikir alışverişinde buldukları, paylaşımına açık oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin işbirliği içinde olması programa karşı olumlu tutum sergilemelerini de sağlayabilir. Benzer sonuçlar elde eden Aslan ve Erden (2020), öğretmenlerin okul iklimi boyutuna yüksek düzeyde bağlı oldukları ve okul ortamından memnun oldukları belirtilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programları'na genel bağlılık düzeylerine bakıldığında orta düzeyde bir bağlılıkları olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan süre ve katılımcıların tepkileri boyutunun en yüksek ve program farklılıkları boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulamanın Kalitesi ve Katılımcıların Tepkileri boyutlarının yüksek düzeyde bir sonuç elde etmesi öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğretimlerini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Yapılan benzer çalışmalarda (Burul, 2018; Aslan ve Erden, 2020; Öztürk, 2012; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008) öğretmenlerin

genel bağıllık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin bağıllık düzeylerinin düşük çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır (Han, 2013; Aykaç ve Ulubey,2012). Bu çalışma kapsamında elde edilen öğretmenlerin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olması sonuçları (Aslan ve Erden, 2020; Burul, 2018) çalışmalarında da elde edilmiştir. Bazı çalışmalar bu elde edilen sonuçtan farklı sonuçlar tespit etmiştir (Kara, Karakoç ve Yıldırım, 2017; Dikbayır ve Bümen, 2016). Kara vd. (2017) çalışma kapsamındaki program öğrenci merkezli yaklaşıma yönelik olmasına rağmen öğretmen merkezli bir yaklaşımın sürdürüldüğü belirlenmiştir. Dikbayır ve Bümen (2016) çalışma kapsamındaki program öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimserken, incelemeler sonucunda öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşımla öğretimlerini gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak tasarlanan öğretim programının temel aldığı yaklaşım doğrultusunda uygulama yapılması eğitim öğretimin verimliliği için önem taşımaktadır.

Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Tartışma

Burada “KKTC MEKB’e bağlı okullarda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarına bağıllık düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptığı bölge, görev yaptığı okul türü, mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” Sorusunun cevabı araştırılmıştır.

Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programları’na bağıllıklarının cinsiyet değişkeni açısından sayılara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni doğrultusunda yapılan Man Whitney U testi sonucuna göre ise toplamda da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında programa bağıllıkla ilgili bir fark görülmemektedir. Ancak bulgularda kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretim programına bağıllığın cinsiyet değişkenine göre

dolaylı yönden inceleyen çalışmalarda görülmektedir (Butakın ve Özgen, 2007; Doğan, 2010; Deniz ve Çaylı, 2017). Butakın ve Özgen (2007) “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkiliğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, yeni matematik programına ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bağlılığı cinsiyet değişkenine göre direkt inceleyen çalışmalar da (Burul, 2018; Aslan ve Erden, 2020) mevcuttur. Burul (2018)’in çalışmasında, öğretmenlerin bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği sonucuna ulaşmak için t Testi analizi yapılmış ve hiçbir alt boyutunda ve genel ortalamasında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Aslan ve Erden (2020) çalışmada, öğretmenlerin bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmayan çalışmaların aksine Arslan, Ercan ve Tekbıyık (2014) “Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretim programının yapısı ve boyutları, programdaki beceriler ve çevre-zaman ilişkisi alt boyutları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde bağlılıkla ilgili çalışmalarda cinsiyet değişkenini ele alan çalışmaların artmakta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programları’na bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile hesaplanmış ve anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Kıdemler göz önünde bulundurulduğunda mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile meslekte çok deneyimli öğretmenler arasında programa bağlılık açısından anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Buna göre yeni öğretmenler programa daha fazla bağlılık göstermemektedir. Bağlılığı direkt olarak ele alan çalışmalarda (Burul, 2018; Aslan ve Erden, 2020)

öğretmenlerin bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bağlılığı dolaylı yünden ele alan çalışmalarda da (Butakın ve Özgen, 2007; Arslan vd., 2014; Kabaoğlu, 2015; Doğan, 2010) meslekteki kıdeme yönelik anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılıklarının görev yaptığı bölge değişkeni açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ise DSCF testi yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre Gazi Mağusa ile İskele, Girne ile İskele ve İskele ile Güzelyurt bölgelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark İskele bölgesinde görev yapan öğretmenlerin aleyhine çıkmıştır. İskele bölgesindeki öğretmenler öğretim programına daha az bağlılık göstermektedirler. Sosyo-ekonomik düzey, bölge kültürü, okul kültürü bu bölgedeki öğretmenlerin bağlılığını etkilemiş olabilmektedir. Bümen vd., (2014) çalışmada bağlılıkla (çevresel koşullar, sosyo ekonomik durum, öğrenci özelliği, okul bağlamı) gibi etkenlerin ilişkili olduğu belirtilmiştir. Nitekim bu çalışmada elde sonuçla bu açıklama bire bir uymaktadır. Yapılan çalışmalarda görev yapılan bölge değişkeni ele alınmamıştır. Ancak alan yazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer olarak, Aslan ve Erden (2020) çalışmada, yerleşim yeri değişkenini (il merkezi, ilçe ve köy) olarak ele almış ve çıkan sonuçta anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılıklarının görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine göre grupların arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre de bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin ortaokul, düz lise veya kolejde öğretmenlik yapmaları

bağlılıklarını etkilemediği belirlenmiştir. Bu durumda programın tüm okul türlerinde bulunan öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak tasarlanmasından veya bu farklı okul türlerinde bulunan öğrenciler arasında çok belirgin bireysel farklılıklar olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Farklı olarak, Doğan (2010) çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları kurum (devlet – özel okul) değişkeni açısından ele alınmış ve anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puanları daha yüksek çıkmıştır. Öztürk-Akar (2005) yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programının uygulanması farklı okul türleri değişkenine göre incelenmiş ve okulun fiziki koşullarının bağlılığı etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programları'na bağlılıklarının mezun olunan fakülte türü değişkeni açısından anlamlı bir farkının olup olmadığı bağımsız gruplar arası t testi ile hesaplanmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mezun olunan fakülte türüne göre eğitim fakültesi ile edebiyat fakültesi arasında bir fark görülmemektedir. Bu durum eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği programı ile pedagojik formasyon olarak İngilizce öğretmenliği eğitimini tamamlayanlar arasında programa bağlılığı aşılacak ayırt edici bir dersin olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Burul (2018) öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarıyla mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada da eğitim fakültesi veya diğer fakültelerden mezun olmanın bağlılığı etkilemediği anlaşılmıştır. Bağlılığı dolaylı yönden ele alan çalışmalarda ise, mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Butakın ve Özgen, 2007; Doğan, 2010). Buna karşılık Özenç ve Doğan (2007) mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir fark elde etmiştir. İlk başta eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin programa daha çok bağlı kalabilecekleri düşünülebilirdi. Ancak Burul (2018) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha

fazla bağılıklarının ortaya çıkmaması, eğitim fakültelerinde programa bağılılık kavramının ders açısından daha fazla ele alınması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Tartışma

Burada "KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'nın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik bağılıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?" Sorusunun cevabı araştırılmıştır.

Görüşme yapılan 11 İngilizce öğretmeninden 9'u programın hedeflerine bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre ulaşılan öğretmen ve görüş bildirme sayısına bakıldığında bağılılığın yüksek olduğu söylenebilir. Bağılı kaldıklarına gerekçe olarak da programda yer alan hedeflerin açık ve uygun olmasını ve öğrenci gelişimi için gerekli olmalarını sunmuşlardır. Burada İngilizce öğretim programı kapsamında hazırlanan hedefler açık, anlaşılır ve uygun olduğunu, ne kazandırılmak istendiğinin net bir şekilde ifade edildiğini ve hedeflerin içerik, öğrenme-öğretmen süreçleri ile ölçme değerlendirme süreçlerinin iyi örüntülenmesinden dolayı olduğunu söylemek mümkündür. Dikbayır ve Bümen (2016) araştırmada incelenen programda öğretmen görüşlerine göre hedefler doğrultusunda, hedeflerin sayısı, öğrenci düzeylerine ilişkin uygun olması ve hedeflerin ölçme teknikleri ile uyumlu olması sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğretmenler hedeflerin anlaşılır olmasından dolayı ünite sonu öğrencilerine ne kazandıracaklarını iyi bir şekilde anlamış olacağından daha emin adımlarla ilerleyebilecekler ve öğretimlerini daha verimli bir şekilde gerçekleştirebileceklerdir. Öğretmenlerin bu süreçte kazanımların bilincinde olmasından dolayı, öğrencilerini de ona göre de yönlendirebilecek ve amaçlanan hedeflere daha kolay ulaşabileceklerdir. Öğretmenlerin hedeflere bağlı kalması, programın hedeflediği amaçlara ulaşmasını da sağlayacaktır.

Öğretmenlerden 2'si görüş belirtmeden programda belirlenen içeriğe bağlı kaldıklarını 8'i ise kısmen bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Kısmen bağlı kalan öğretmenler, içeriğin hedeflerle bağlantılı olduğu takdirde bağlı kalabildiklerini motivasyonu artırmak için, öğrenci özellikleri ve onların bireysel farklılıkları doğrultusunda gerektiği zaman içeriğe ekleme veya çıkarma yaptıklarını, öğretim süreçlerinde ek materyaller kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinin daha verimli olabilmesi için öğrenciyi temel alarak seviyeye uygun değişiklikler yapması, konuya destek ek materyal sağlaması ve bireysel farklılıklar doğrultusunda farklı yöntem ve teknikler kullanma ihtiyaçları, öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Bir başka çalışmadaki içerik konusunda, Yaman (2010) öğretmenlerin ders içeriğinin yoğun olmasından hoşnut olmadıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerden 4'ü görüş belirtmeden programda yer alan öğrenme-öğretme süreçlerine tamamen bağlı kaldıklarını, 6'sı da kısmen bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Kısmen bağlı kalan öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, materyal ve süre sorununa ve öğrenci motivasyonuna dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik farklı öğrenme teknikleri kullandıklarını, zaman zaman kendi yöntem ve tekniklerine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoklu zeka kuramına önem vererek öğretimlerini gerçekleştirdiklerini, hazırlanan ders kapsamında yeni ve ilgi çekici, motive edici materyallerin bulunmadığını ve belirlenen süre zarfında öğretimlerini gerçekleştirmeye çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu süre zarfında süreye bağlı kalarak konularını yetiştirebilmeleri açısından sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Burada öğrenci ve öğretmen profilleri etken bir faktör olabilmektedir. Öğrencilerin ilerleme seviyesine göre, öğrenme hızına göre bazı değişiklikler yapılabilir. Burada

öğretmenlerin öğrencilerini de iyi tanması gerekmektedir. Böylece hem süre konusunda hem de konu ve etkinlik yetiştirme konusu dengelenebilir. Bu noktada (Ö8) süre ve sürecin öğretmene bağlı olduğunu, belirlenen süreye bağlı olunması gerektiğini fakat öğrencilerini de iyi tanıdığını ve onlara yönelik hareket etmek durumunda olduğunu ifade etmiştir. Aslan ve Erden (2020) çalışmadaki süre kısmında, öğretmenlerin farklı özelliklere ve farklı koşullara sahip öğrencilerle ve öğrenim ortamlarıyla öğretimlerini gerçekleştirdiklerini bu nedenle de sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırılan konu açısından benzer bir çalışma olan Yaman (2010) çalışmada tasarlanan programın yeni ve yeterli düzeyde materyal, araç ve gereçler sunmadığına ve öğretmenlerin uygulamada problem yaşadıklarına ve belirlenen sürenin öğretmenler açısından yeterli olmadığına dikkat çekilmiştir. Tekbıyık ve Akdeniz (2008) yapılan araştırmada öğretmenlerin süre konusunda sıkıntı yaşadıkları, etkinlikleri yetiştirmek için yeterli olmadığı belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci merkezli bir yaklaşımda öğrencinin aktif olduğu, öğretimin, materyal seçiminin, yöntem ve teknik seçiminin öğrenci farklılıkları ve hazır bulunuşlukları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen bir süreç olarak yorumlanabilir. Bu süreçte yöntem ve tekniklerin öğrenci potansiyeline uygun, materyallerin dikkat çekici olması, öğretmenin de iyi rehberliği ile öğrencinin ders doğrultusunda başarı elde etmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerden 7'si görüş belirtmeden programda yer alan değerlendirme süreçlerine bağlı kaldıklarını, 4'ü de görüş belirterek kısmen bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Görüş belirten öğretmenler çok yönlü değerlendirmeye ve 4 dil becerisinin kazandırılmasına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler öncelikle öğrenci takibi yapabilmek adına öğrenci özelliklerini de göz önünde bulundurarak belirli dönemlerde farklı değerlendirme yöntemleriyle öğrenci performansını

değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Her açıdan öğrencilere adil değerlendirme yapabilmek adına programda belirtilen sürece uyduklarını, 4 dil becerisini kazandırmayı da dikkate alarak süreci gerçekleştirdiklerini de belirtmişlerdir. Öğrenci merkezli bir eğitimde, süreç odaklı ve çok yönlü değerlendirme yapılması, öğrenci başarısı için oldukça önemlidir. Yapılan benzer bir çalışmada, Dikbayır ve Bümen (2016) araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak çok yönlü değerlendirme yaptıkları, değerlendirme aşamasına sınavlar haricinde ödevleri, projeleri de dâhil ettikleri belirlenmiştir. Her öğrencinin kendine özel ilgi alanları, beceri ve yetenekleri mevcuttur. Bir öğrenci yapılan bir sözlü sınavda başarısız olmuşsa, dönem içinde yapılan bir diğer değerlendirme de başarı elde edebilir. Bu durumda öğrencinin özgüveni de artacaktır. Bu durumda sadece bir değerlendirme yöntemine bağlı kalınmaması, çeşitli değerlendirmeler yapılması öğrenci açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak, açıklamalara bakıldığında öğretmenlerin öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip oldukları ve öğretimlerini öğrenci odaklı şekillendirdikleri görülmektedir. Programın her aşamasında öğrencileri dikkate almaları, içeriği öğrenciye yönelik şekillendirdikleri, seviyelerine göre ek materyaller seçmeleri, eşit ve çok yönlü bir şekilde süreç odaklı değerlendirme yapmaları bu görüşü desteklemektedir.

Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Tartışma

Burada "KKTC MEKB'e bağlı okullarda 6-8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, Temel Eğitim İngilizce Öğretim Programları'na bağlılığı etkileyen dışsal etkenler ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir? (Öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri,

öğretmen eğitimi, öğretim programıyla ilgili yapılan hizmet-içi eğitimler, öğretim programının özellikleri, kurumsal özellikler). Sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmen Özellikleri dış etkeninde, görüşme yapılan öğretmenlerden 3'ü bağlı, 2'si kısmen bağlı olarak tespit edilmiştir. Görüşlere göre öğretmenlerin bilgi ve donanım sahibi olması, pedagojik formasyona sahip olması, meslekteki deneyimi, öğrencilere karşı yaklaşımları, disiplin anlayışları, kişilik özellikleri, öğretmen veya öğrenci merkezli bir anlayışa ve okul içinde işbirlikçi bir yapıya sahip olup olmaması öğretim programına bağlılıklarını etkileyen öğeler olduğu belirlenmiştir. Yeterli bilgiye ve donanıma, öğrencilere karşı olumlu ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip bir öğretmenin programa olan bağlılığı olumlu yönde olacağı söylenebilir. Öğretmen ve program özellikleri aynı anlayışa sahipse eğitim ve öğretimin amacına ulaşabileceği de söylenebilir. Bu duruma göre öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayışla tasarlanan İngilizce öğretim programının, aynı özelliklere sahip öğretmenler tarafından uygulanması programın amaçlarına ve başarıya ulaşacağına göstergesi olabilir. Programa bağlılığı etkileyen faktörlere ilişkin yapılan çalışmalarda, Dusenbury vd. (2003) öğretmen özelliklerinin büyük bir etken olduğu ifade edilmiştir. Tekbıyık ve Akdeniz (2008) yapılan çalışmada öğretmen özelliklerinin öğretim programına olan bağlılığı etkilediği belirlenmiştir.

Öğrenci Özellikleri dış etkeninde, görüşme yapılan öğretmenlerden 9'u kısmen bağlı ve 1'i de tamamen bağlı olarak belirlenmiştir. Görüşlere göre öğrencilerin hazır bulunuşlukları, bireysel farklılıkları, gelişim durumları, yaşanan sosyo-ekonomik güçlükler gibi öğelerin bağlılığı etkilediği belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak gerek programın içerik kısmında gerekse materyal kullanımında değişiklikler ve düzenlemeler yaptıkları, öğretimlerini öğrenci profilleri doğrultusunda

şekillendirdiklerini ve bu nedenle de programa kısmen bağlı kalabildiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrenci özelliklerinin ve öğrenim hızlarının programa olan bağlılığı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini öğretmen özellikleri kadar etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda Dusenbury vd. (2003) öğretmen ve öğretmen özellikleri, programın özellikleri ve kurumsal özellikler gibi programı etkileyen faktörlerle birlikte, Bümen vd. (2014) Türkiye kapsamında yapılan araştırmada, öğrenci özellikleri, kültürel özellikler, sosyo-ekonomik özelliklerin de bağlılığı etkileyebilecek faktörler olduğu ifade edilmiştir. Kaya, Çetin ve Yıldırım (2012), yapılan çalışmada öğrenci özelliklerinin, öğretmenlerin sınıf içinde yapacakları etkinlikleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Eğitimi dış etkeninde, görüşme yapılan öğretmenlerden 5'i kısmen bağlı olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler programlara yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığına ve program hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin öğretmen eğitimi alanında öğretmenlerin bağlılıklarının olumsuz yönde etkilenmesinin normal bir sonuç olabileceği söylenebilir. Program hakkında ne kadar bilgi edinilirse bağlılığın da bir o kadar artacağı sonucuna ulaşılabılır. Böylelikle programda yer alan değişiklikler, yenilikler veya etkinlikler öğretmenler tarafından uygulamaya başarıyla geçirilebilir. Yapılan çalışmalarda (Dikbayır ve Bümen, 2016; Yaman, 2010; Burul, 2018; Baki, 2010) öğretmen eğitimlerine ve öğretmenlere tasarlanmış veya düzenlenmiş yeni program hakkında bilgilendirilmeler yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Dikbayır ve Bümen (2016), programda yer alan değişikliklerin öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için, öğretmen eğitimleriyle programın tanıtılması ve uygulamaya yönelik bilgilendirmeler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Baki (2010) çalışmada öğretmen eğitiminin öneminden bahsedilmiş ve öğretmenlere

sadece alan bilgisini aktarabilmeyi değil uygulama konusunda da bilgi kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Aslan ve Erden (2020) çalışmada öğretmenlerin program ve farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmayışları öğretmen eğitimiyle ilişkilendirilmiştir. Yapılan araştırma sonuçları bu çalışma kapsamındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretim Programlarının Özellikleri dış etkeninde, görüşme yapılan öğretmenlerden 4'ü kısmen bağlı olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, programın uygulanabilirliğine, öğrenci motivasyonuna ve 4 dil becerisinin kazandırılmasına dikkat çekilmiştir. Programın uygulamaya yönelik değil de teorik bilgiye yönelik olduğunu, 4 dil becerisinde eşit ağırlığa sahip olmadığını belirtmişlerdir. Böylece öğretmenler 4 dil becerisini eşit ağırlıkta vermeye çalışırken bağlılıklarının etkilendiği söylenebilir. Benzer bulgulara sahip Yaman (2010) çalışmada İngilizce programının 4 dil becerisini aynı düzeyde etkili bir şekilde kazandırmadığı ve öğrencilerin dili kullanamadığı tespit edilmiştir.

Kurumsal Özellikler dış etkeninde, görüşme yapılan öğretmenlerden 3'ü bağlı ve 5'i kısmen bağlı olarak belirlenmiştir. Görüşlere göre, teknoloji kullanımı, materyal temini, sınıf içi öğrenci sayısı, kaynak sıkıntısı, zümre öğretmenlerinin işbirlikçi olup olmamaları bağlılığı etkileyen etkenler olarak ifade edilmiştir. Bağlı kalan öğretmenler sınıflarda teknolojinin kullanılmasından ve gerekli öğrenme ortamının ve materyallerin sağlanmasından dolayı memnun olduklarını ve bağlılıklarını olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Kurum tarafından her türlü destek sağlandığında öğretimin daha verimli olabileceği söylenebilir. Kısmen bağlı kalan öğretmenler ise, sınıftaki öğrenci sayısının az veya fazla oluşunun bağlılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer çalışmalar kapsamında Yaman (2010) çalışma kapsamında İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, sınıflardaki öğrenci

sayısının fazla olması nedeniyle dinleme etkinliklerinde sorun yaşanılması, programı tam anlamıyla uygulayıp öğrenciye aktarmanın güç olduğu ve gerekli materyallerin öğrenci sayısını karşılamadığı ifade edilmiştir. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) çalışmada İngilizce derslerindeki sınıf içi öğrenci sayılarının azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumda sınıf içi öğrenci sayılarını dengelenmesiyle öğretim sürecinin hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha etkili ve verimli geçebileceği söylenebilir.

Nicel ve nitel verilerin sonuçlarına göre, nicel verilerin kaynağı olan alt maddeler öğrenci merkezli bir yapıda hazırlanmış ve nitel boyutta sorulan sorular öğretmenler tarafından öğrenciyi temel alarak cevaplanmıştır. Burada çalışmanın nicel boyutunda Katılımcıların Tepkileri boyutunun yüksek çıkması ve nitel boyutunda ise öğretmenlerin sorulan sorulara öğrencileri temel alarak öğretimlerini gerçekleştirdiklerini ifade etmeleri, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Böylece nicel ve nitel bulguların birbirlerini desteklediği söylenebilir.

5.2 Öğretim Programına ve İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma kapsamındaki sonuçlarına yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Program Farklılıkları boyutunun düşük düzeyde çıkmasından dolayı, program geliştirme sürecinde, komitede yer alan öğretmenlerin sayısı artırılmalı ve kendi bölgelerinde programı tanıtılmalıdırlar.
2. Program farklılıkları boyutunun giderilebilmesi için daha sık ve genişletilmiş hizmet-içi kurslar düzenlenmelidir.
3. Program kapsamındaki syllabus tanıtılmalıdır. İngilizce programlarında ara disiplin bulunmamaktadır. Fakat bu çalışma kapsamında incelenen İngilizce

programında ara disiplin eklendiği için uygun içerikler entegre edilmiştir. Bu mantığın daha geniş öğretmen kitlesine aktarılması gerekmektedir.

4. Öğretimin daha verimli olabilmesi için içeriğin daha çok öğrenci merkezli olması, farklı öğrenci profillerine hitap edecek şekilde yeniden düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanılması önerilebilir.
5. İngilizce derslerinde sınıf içi öğrenci sayıları azaltılabilir.

KAYNAKLAR

- Akzбек, A. (2008). *Lise 1. Sınıf matematik ğretim programının cıpp değerlendirme modeli ile ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5. Sınıf matematik dersi ğretim programının stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A., Ercan, O. ve Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi ğretim programına ilişkin ğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 201,215-235.
- Aslan, M. ve Erden, Z. R. (2020). Ortaokul ğretmenlerinin ğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aykaç, N. ve Ulubey, . (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 53-68.

Baş, G. ve Şentürk, C. (2017). Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma. *1. Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri özeti*, 3-5 Kasım, Antalya, 116. www.nobelyayın.com/sunumlar/iscer-ozet-2017.pdf adresinden mart 2020 tarihinde alınmıştır.

Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. H., Schmitt, N., Davidson, W., Roitman, D. B. ve Emshoff, J. G. (1987). The fidelity adaptation-debate: implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268.

Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., William, J. ve Kim, H. K. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75-87.

Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2. Ed). Oxford University, Press.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bulut, İ. ve Arslan, S. (2010). İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *International Conferance on New Trends in Education and Their Implications*.

- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının (4. ve 5. Sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- 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.
- Caner, A. ve 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.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. ve Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approacher* (3. Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.

- 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*, 23-45.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S. ve Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 97-116.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslar Arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(11), 17-38.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 17-49.
- Dhillon, S., Darrow, C. ve Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations. Meyers, C. V. and Brandt, C. (Ed), *introduction to implementation fidelity* (p. 8-22). New York: Routledge.

- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve oğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050.
- Döş, B., Bay, E., Kahramanoğlu, R. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 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. (1993). *Eğitimde program değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Lmt. şti.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. Ed). New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J. ve Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389.
- 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 and Practice in Assessment* (Winter 2013), 8, 15-28.
- Güneş, B. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Gürkan, T. (2005). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Kabaoğlu, K. (2015). *İlköğretim matematik eğitiminde öğretim programları uygulamasının yordayıcıları: Öğretmenlerin matematik hakkındaki inançları ve*

öğretmen özyeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kamber, T., Acun, G. ve 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. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40.

Karacaoğlu, C. Ö. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.

Karataş, H. (2007). *Yıldız teknik üniversitesi modern diller bölümü ingilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (cipp) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, E., Çetin, S. P. ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teacher's experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-114.

- Kaya, N., Artvinli, E. ve Bulut, i. (2005). 2005 yılı coğrafya öğretim programının uygulanma düzeyi: 9. Sınıf coğrafya programı örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 40-59.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methadologie*. In P. Peterson, E., Baker ve B. McGraw (Eds). *International Encyciopedia of Education* (335-341). Oxford: Elsevier.
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches on going issues* (4. Ed). Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- Miles, M. B. ve Huberma, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage understanding.
- Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB) (2016). 3-8. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı.
- Mihalic, S. (2002). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105.
- Mowbray, T. C., Holter, C. M., Teague, B. G. 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 and Research*, 39(4), 374-396.
- 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.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (pp.1-348). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiyede eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özenç, M. ve Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Öztürk, H. İ. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.

- 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), 97-107.
- Saylor, J. G. ve Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Halt, Rinehart and Winston Inc.
- Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim programını uygulama durumu ile fen eğitimine yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 741-774.
- Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L., Brannon, B. R., Johnson, C. A. ve Flay, B. R. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, 4, 59-67.
- Songer, B. N. ve Gotwals, W. A. (2005). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreali Canada*.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H., Görgen, İ., Kablan, Z., Küçüktepe, C., Tuncel, İ., Alcı, B., Baykara, K. ve Turan, H. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar ve yaklaşımlar* (4. Baskı). Şeker, H. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, R. A. (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.
- Turan-Özpolat, E. ve 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. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstündağ, N. (2014). *İlkokul birinci sınıf uyum ve hazırlık programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vartuli, S. ve Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.

- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe ingilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim ingilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160.

EKLER

Ek 1: Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu İle Birlikte Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Öğretmen Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu

(Anket)

Değerli Öğretmenler;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; KKTC devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, okullarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve programa olan bağlılıklarının tespit edilmesi olacaktır.

Nicel veri, öğretmenlerin programa olan bağlılıklarını belirlemek amacı ile KKTC devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” yöneltilecek şekilde elde edilecektir. Öğretmenlere anket sorularını doldurmaları için 35– 40 dakikalık bir süre verilecektir. Anket sorularının daha anlaşılır olması açısından araştırmacı öğretmenlere araştırmanın içeriğini açıklayarak; öğretmenleri bilgilendirecektir. Araştırmaya katılımlarda gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Elde edilen veri tez kapsamında ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esastır. Bu nedenle katılımcılardan, görüşme sırasında herhangi bir isim veya kimlik bilgisi istenmeyecektir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Ankette yer alan soruların doğru bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu soruları yanıtlarken kendi gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevaplamanız rica edilmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler. Gerekli olduğu takdirde araştırmacılar ile iletişime geçebilirsiniz.

Asya ALTINOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

asyacaltinoglu95@gmail.com

Tel: 0533 844 13 14

Doç. Dr. Canan ZEKİ

Yüksek Lisans Tez Yöneticisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

canan.perkan@emu.edu.tr

Tel: 0392 630 4003

Öğretmen katılımcı bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.

Katılımcı İmzası:

Tarih:

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek () Diğer ()

Mesleki Kıdeminiz: 0-5 yıllık () 6-10 yıllık ()
11-15 yıllık () 16-20 yıllık ()
20 yıl ve üzeri ()

Görev Yaptığınız Bölge: Lefkoşa () İskele ()
Gazi Mağusa () Güzelyurt ()
Girne () Lefke ()

Görev Yaptığınız Okul Türü: Ortaokul () Kolej ()
Normal Lise ()

Mezun Olduğunuz Fakülte Türü: Eğitim Fakültesi () Edebiyat Fakültesi ()

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
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. elıştiren etkinliklere yer veremiyorum.	()	()	()	()	()
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.	()	()	()	()	()
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirenerek işliyorum.	()	()	()	()	()
ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ					
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer veremiyorum.	()	()	()	()	()
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 tasarlariken ders sürelerini dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
UYGULAMANIN KALİTESİ BOYUTU					
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	()	()	()	()	()
KATILIMCILARIN TEPKİLERİ BOYUTU					
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem- teknikleri belirlememde etkili olur.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	()	()	()	()	()
3. Öğrencileri öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerin de katılım göstermesini sağlarım.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	()	()	()	()	()
ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
PROGRAM FARKLILIKLARI BOYUTU					
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.	()	()	()	()	()
ÖĞRETİMİN EĞİTİMİ 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. Okulmda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	()	()	()	()	()
6. Okulmda 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 İKLİMİ 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.	()	()	()	()	()

Ek 2: Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu İle Birlikte Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Öğretmen Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu (Yarı-yapılandırılmış Görüşme)

Değerli Öğretmenler;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; KKTC devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, okullarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve programa olan bağlılıklarının tespit edilmesi olacaktır.

Nitel Veri, İngilizce dersi öğretim programının İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmek amacı ile KKTC devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilerek elde edilecektir. Görüşme 25-30 dakikalık bir sürede tamamlanacaktır. Görüşme sorularının daha anlaşılır olması açısından araştırmacı görevli öğretmenlere araştırmanın içeriğini açıklayacak; öğretmenleri bilgilendirecektir. Görüşme sırasında ses kaydı alınacaktır. Araştırmaya katılımlarda gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Elde edilen veri tez kapsamında ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esastır. Bu nedenle katılımcılardan, görüşme sırasında herhangi bir isim veya kimlik bilgisi istenmeyecektir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Mülakatta yer alan soruların doğru bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu soruları yanıtlarken kendi gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevaplamanız rica edilmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler. Gerekliği takdirde araştırmacılar ile iletişime geçebilirsiniz.

Asya ALTINOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

asyacaltinoglu95@gmail.com

Tel: 0533 844 13 14

Doç. Dr. Canan ZEKİ

Yüksek Lisans Tez Yöneticisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

canan.perkan@emu.edu.tr

Tel: 0392 630 4003

Öğretmen katılımcı bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.

Katılımcı İmzası:

Tarih:

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1) TEPGP kapsamında hazırlanan 6-8. sınıflarda okutulan İngilizce dersi öğretim programına ne derece bağlı kalarak İngilizce öğretimi gerçekleştiriyorsunuz?

Bağlı kalamadığınız hususları gerekçeleriyle birlikte açıklayınız lütfen.

- a) Hedeflerine
- b) İçeriğine
- c) Öğrenme-öğretme süreçlerine
- d) Ölçme ve değerlendirme süreçlerine

- 2) TEPGP kapsamında hazırlanan ve 6-8. sınıflarda okutulan İngilizce dersi öğretim programına bağlılığınızı etkileyen unsurlar/etkenler nelerdir?



Bağlı kalamadığınız hususları gerekçeleriyle birlikte açıklayınız lütfen.

- a) Öğretmen özellikleri
- b) Öğrenci özellikleri
- c) Öğretmen eğitimi (öğretim programıyla ilgili yapılan hizmet-içi eğitimler)
- d) Öğretim programının özellikleri
- e) Kurumsal özellikler

Ek 3: Normallik Testi

Descriptives								
	u	s	Uy	ok	o	k	P	toplam
N	139	139	139	139	139	139	139	139
Skewness	-0.129	-1.08	-0.515	-0.0779	-0.161	-1.69	0.0185	-0.0879
Std. errorskewness	0.206	0.206	0.206	0.206	0.206	0.206	0.206	0.206
Kurtosis	1.57	2.75	1.39	0.0578	0.527	4.19	1.91	1.71
Std. error kurtosis	0.408	0.408	0.408	0.408	0.408	0.408	0.408	0.408
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

Ek 4: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) Etik İzni

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Endem, Bilgi, Gelişim"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "Virtue, Knowledge, Advancement"</p>	<p>99628, Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 E-mail: bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Etik Kurulu / Ethics Committee</p>		
<p>Sayı: ETK00-2019-0260</p>	<p>04.12.2019</p>	
<p>Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.</p>		
<p>Sayın Asya Çaltinoğlu (18500092)</p>		
<p>Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi.</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.12.2019 tarih ve 2019/28-04 sayılı kararı doğrultusunda "İngilizce Öğretmenlerinin KKTC'de 6-8. Sınıflarda Uygulanan İngilizce Öğretim Programlarına Olan Bağlılıklarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doç. Dr. Canan Zeki danışmanlığında, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilgilerinize rica ederim.</p>		
		
<p>Prof. Dr. Fatma Güven Lisaneler Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>FGL/ns.</p>		
<p>www.emu.edu.tr</p>		

**Ek 5: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim
Daire Müdürlüğü İzni**



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06-19/E.8140
Konu : Asya Çaltinoğlu 'nun Anket Başvuru
Formu

14 Ekim 2019

Sayın Asya ÇALTINOĞLU

İlgi : 11 Ekim 2019 tarihli ve TTD.0.00-174/06-19/E.1990 sayılı yazınız.

İlgi yazı uyarınca tarafınızdan gerçekleştirilecek "K.K.TC'de 6-8. Sınıflarda Uygulanan İngilizce Öğretim Programlarına, Öğretmenlerin Bağlılık Düzeylerinin Değişkenlere Göre Düzenlenmesi" konulu çalışmanızdaki ölçek soruları incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın; araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük esaslarına bağlı olarak gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Ancak uygulanacak okulların bağlı bulunduğu Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü ile istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ve ne zaman uygulanabileceği birlikte saptanmalıdır. Çalışma uygulandıktan sonra sonuçlarının Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
ALİ YAMAN
Daire Müdürü

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : GDBAHNJHWNACXKNPXXKI Evrak Takip Adresi: <http://dogrulama-ebys.gov.ct.tr>
ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Nazen ESEMEN
Arşiv Memuru

**Ek 6: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim
Daire Müdürlüğü İzni**



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-012/03-19/E.8730

22 Ekim 2019

Konu : Bilgi Ve Belge Talepleri İngilizce
Öğretmen Sayıları Hk.

DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

İlgi : Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin 17 Ekim 2019 tarihli ve 1 sayılı yazısı.

İlgi yazıda konu edilen müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sayılarının verilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
ALİ YAMAN
Daire Müdürü

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : KUXKTHMCVZGVUHQWSUNP Evrak Takip Adresi: <http://dogrulama-ebys.gov.ct.tr>
ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için:Pınar CANTÜRK
2.Derece 1.Sınıf Katip