Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 14.04.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 11.07.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 14.07.2025
Yayına Kabul Tarihi: 01.08.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI İLE BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Fikret ERKUŞ[*] - İsmail KİNAY[**] - Serdan KERVAN[***]

Öz

Öğretim programı uygulamalarının merkezinde olan öğretmenlerin programları uygulayabilme yeterliğine sahip olma gerekliliği, öğretmenlere öğretim programlarının uygulanmasında görevler ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu yükümlülük öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının önemini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğretim programı farkındalığının alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkeninin psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı ama özel okullarda çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programına bağlılık üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak devlet okullarında çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla ve 20 saat ve altında ders veren öğretmenlerin 21 saat ve üzerinde ders veren öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin alınabileceği, okul türü ve haftalık ders saatinin bağımlı değişkenler olduğu deneysel araştırmalar yapılabileceği ve öğretim programı farkındalığı ve bağlılığına ilişkin nitel veya karma yöntemlerle yürütülen araştırmaların yapılabileceği gibi öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim programı farkındalığı, programa bağlılık, İngilizce öğretmeni.*

Investigation of the Relationship between Middle School English Language Teachers' Curriculum Awareness and Fidelity

Abstract

The requirement that teachers, who are at the center of curriculum implementation, have the competence to implement the curricula imposes duties and responsibilities on teachers in the implementation of the curricula. This charge reveals the importance of teachers' awareness of and fidelity to the curriculum. Based on this, the present research examines the relationship between middle school English language teachers' curriculum awareness and fidelity. In line with this purpose, the correlational screening model is used in the research. The Curriculum Awareness Scale (CAS) and the Curriculum Fidelity Scale (CFS) are used as data collection tools.

[1] Bu makale Fikret ERKUŞ'un Doç. Dr. İsmail KİNAY ve Doç. Dr. Serdan KERVAN danışmanlığında yürütülen " Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ile Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[*] Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Bilimleri, fikreterkus@gmail.com, https://orcid.org/0009-0003-2915-0301

[**] Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Bilimleri, ismailkinay84@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8963-8411

[***] Doç. Dr., University "Ukshin Hoti" Prizren-Kosovo, Faculty of Education, serdan.kervan@uni-prizren.com, https://orcid.org/0000-0003-4575-8029

The results of the research show that there is a moderately positive and significant relationship between sub-dimensions of curriculum awareness and curriculum fidelity. Furthermore, middle school English language teachers' levels of psychomotor awareness, cognitive awareness and affective awareness, which are sub-dimensions of curriculum awareness, and fidelity to the curriculum are high. It is concluded that professional seniority, faculty of graduation, level of education and weekly course hours have no effect on psychomotor awareness, cognitive awareness and affective awareness. It is found that the school type has no effect on psychomotor awareness and affective awareness, but middle school English language teachers working in private schools have higher cognitive awareness than teachers working in public schools. It is noticed that professional seniority, faculty of graduation and level of education do not have an effect on fidelity to the curriculum. However, it is determined that middle school English language teachers working in public schools have higher levels of fidelity to the curriculum than teachers working in private schools, and that teachers working for 20 hours or less have higher level of fidelity to the curriculum than teachers working for 21 hours or more. At the end of the research, there are suggestions such as obtaining teachers' opinions about the curriculum, conducting experimental studies with school type and weekly course hours as dependent variables, and conducting qualitative or mixed method studies on curriculum awareness and fidelity.

Keywords: *Curriculum awareness, curriculum fidelity, English language teacher.*

1. Giriş

Eğitim, yaşamın başlangıcından sonuna kadar hayatın her aşamasında insanları etkileyen bir süreçtir. Çünkü insanoğlu hayatı boyunca sosyal öğrenme faaliyeti gösteren bir varlıktır. Hem insanlar hem de insanlar aracılığı ile toplum eğitim tarafından şekillenmektedir. Bu yüzden eğitimin toplumların geleceğinin yeniden yapılandırılmasında çok önemli bir rolü vardır (Yılmaz, 2020). Bilim ve teknolojiden kaynaklanan önemli ilerlemeler ve bu ilerlemelerin doğurduğu değişimler eğitim alanında sistemi yeniden gözden geçirmeyi ve söz konusu ilerlemeler doğrultusunda sistemi güncelleyerek niteliği ve verimi arttırmayı gerekli kılmaktadır (Oral & Bars, 2018). Eğitimde niteliğin ve verimin esas sağlayıcılarından biri olan öğretmenlerin vasıflı ve yetkin bir şekilde yetişmesi eğitimin nitelikli olmasının esas koşuludur (Adıgüzel & Sağlam, 2009).

Eğitim kurumları, eğitim yaklaşımları, eğitim süreci ve uygulamaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri; toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki gelişim ve yenilikler sonucunda değişime uğramaktadır. Buna karşılık değişimler de eğitim ve eğitim kurumları tarafından etkilenmekte ve yönlendirilmektedir. Eğitimin yönlendirici, geliştirici ve değiştirici özelliği yüzyıllarca devam eden bir olgudur. Bu olgu sayesinde çoğu ülke eğitim sistemi aracılığıyla kendi toplumunda barındırdığı değerleri özümseyen ve toplumsal uyum içinde yaşayan fertler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2011). Bu amaç doğrultusunda, olumlu sonuçların sürekli alınabilmesi için bireyleri yetiştiren öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Tuğluk & Kürtmen, 2018).

Öğretmen yeterlikleri kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2006, s.12) öğretmenlerin program ve içerik bilgisi yeterliğini "Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular." ve alan eğitimi bilgisi yeterliğini (2017, s.13) ise "Alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakimdir." sözleriyle vurgulamaktadır. Böylelikle MEB'in, öğretmenleri uygulanacak programlara hakim ve onları beklenildiği gibi uygulayabilecek yetkin kişi olarak tanımladığı söylenebilir.

Öğretmenler, öğretme uygulamasında en bilgili kişilerdir ve öğretim programını sınıfta temsil etme konusunda sorumluluk almaktadırlar. Öğretim programını uygulama sürecinde en önemli kişiler olan öğretmenler bilgileri, deneyimleri ve yeterlikleri ile herhangi bir program geliştirme çabasının merkezinde yer almaktadırlar (Alsubaie, 2016). Bir öğretim programının başarısını ve etki derecesini belirleyenler hiç şüphesiz o öğretim programını uygulayan öğretmenlerdir. Öğretim programları her ne

kadar başarılı şekilde tasarlanırsa tasarlansın, nihai başarı öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki yeterliğiyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, uygulanacak öğretim programlarının başarısı, o programların, öğretmenlerin yeterlikleri doğrultusunda, öğretmenler tarafından tanınmalarına, içselleştirilmelerine ve işlevselleştirilmelerine bağlıdır (Yaşar vd., 2005).

Sonuç olarak, öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirecek kişiler olması, MEB'in belirlediği yeterlik olarak öğretmenlerin program ve içerik bilgisine ve alan eğitimi bilgisine sahip olmaları gerekliliği ve öğretmenlerin MEB tarafından merkezi olarak uygulatılan öğretim programlarının tam merkezinde olmaları, öğretmenlerin, öğretim programı uygulayıcıları olarak görevlerini ve sorumluluklarını ortaya koymaktadır. Bu görevler ve sorumluluklar doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazınında öğretim programına bağlılık; eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleriyle (Burul, 2018), değer öğretimiyle (Karadağ-Çaydaşi, 2019), öğretmen failliğiyle (Aşçı & Yıldırım, 2020), ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algısıyla (Kabaş, 2020), eğitim inançlarıyla (Can, 2020), öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve program yönelimleriyle (Yılmaz, 2021), eğitim felsefeleriyle (Çavuşoğlu, 2022), program okuryazarlık düzeyiyle (Güleş, 2022), eğitim felsefelerine yönelik eğilimler ve öğretme öğrenme süreci yeterlik algılarıyla (Zöğ, 2022) ve öğretim programı okuryazarlık düzeyiyle, öğretme öğrenme süreci yeterliğiyle ve başarı hedefiyle (Tanaş, 2023) ilişkilendirilmesine karşın öğretim programı farkındalığı ile ilişkilendirilen bir araştırma yer almamaktadır. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle, mevcut araştırmada esas olarak ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ve öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
- Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ile öğretim programına bağlılıkları; mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, okul türü ve haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiği bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığı için betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Christensen vd. (2015, s.61)' e göre ilişkisel tarama modeli iki değişkenin ölçülmesi ve ardından iki değişken arasında var olan ilişkinin derecesinin belirlenmesinden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Kıncal, 2020, s.113).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görevini yürüten 550 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yoluyla örneklem grubu,

evreni temsil edebilecek nitelikte seçilmiştir. Örneklem grubu Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görevini yürüten 323 ortaokul İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. 550 büyüklüğündeki evren için %99 güvenirlik düzeyi ve %5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğü 302 olarak bulunmuştur (QuestionPro, 2024). Böylelikle, araştırmanın 323 İngilizce öğretmeninden oluşan örnekleminin evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin demografik değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde

Değişken		**f**	**%**
Mesleki kıdem	1-10 yıl	168	52.01
	11-20 yıl	125	38.70
	21 yıl ve üzeri	30	9.29
Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte	Eğitim	266	82.35
	Diğer	57	17.65
Eğitim düzeyi	Lisans	295	91.33
	Lisansüstü	28	8.67
Okul türü	Devlet	284	87.93
	Özel	39	12.07
Haftalık ders saati	20 saat ve altı	262	81.11
	21 saat ve üzeri	61	18.89

Tablo 1'de örneklemde bulunan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin demografik değişkenlerin düzeylerine göre dağılımları frekans ve yüzdeler ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin %70.59'u kadın, %29.41'i erkektir. Öğretmenlerin %17.65'inin yaşı 22-29 aralığında; %57.28'inin yaşı 30-39 aralığında ve %25.08'inin yaşı 40 ve üzerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin %52.01'inin 1-10 yıl; %38.70'inin 11-20 yıl ve %9.29'unun 21 yıl ve üzerinde çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %82.35'i eğitim fakültesi mezunu iken geriye kalan %17.65'i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %91.33'ünün lisans mezunu ve %8.67'sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %87.93'ü devlet okullarında görev yapıyorken %12.07'si özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri incelendiğinde %81.11'inin 20 saat ve altında; %18.89'unun ise 21 saat ve üzerinde derse girdiği belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)" ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) kullanılmıştır. ÖPFÖ, Psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık olmak üzere 3 alt faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğin toplam puanı alınamadığı için bu araştırmada incelemeler üç alt boyut üzerinden yapılmıştır. Ölçekte Cronbach alfa güvenirlik katsayısının psikomotor farkındalık için 0.85, bilişsel farkındalık için 0.81 ve duyuşsal farkındalık için 0.79 olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada psikomotor farkındalık boyutunun güvenirlik katsayısının 0.910, bilişsel farkındalık boyutunun güvenirlik katsayısının 0.910 ve duyuşsal farkındalık boyutunun güvenirlik katsayısının 0.917 olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Salvucci vd.,

1997, s.115). ÖPBÖ'de ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.896 olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin güvenirlik incelemesi için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.917 olarak hesaplanmış olup bu değer ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Salvucci vd., 1997, s.115).

2.4. Verilerin Analizi

Betimsel incelemelerde ölçme araçlarının likert derecelendirmesi ve sınır değerleri gözetilerek aşağıdaki aralıklar ve aralıklara karşılık gelen adlandırmaların yer aldığı Tablo 2 oluşturulmuş ve ölçeklerin aritmetik ortalama değerleri tabloyla karşılaştırılarak düzeyleri yorumlanmıştır.

Tablo 2

Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Derecelendirme ve Puan Aralıkları

ÖPFÖ	**ÖPBÖ**	
Derecelendirme		Puan aralıkları
Hiç katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	Katılmıyorum	1.81-2.60
Biraz katılıyorum	Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00

Ayrıca, araştırmada parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Grup sayısının iki olduğu demografik değişkenler (lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, okul türü, ders saati) için Mann Whitney U testi; ikiden fazla gruba sahip olan bağımsız değişken (mesleki kıdem) için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunun manidar olması durumunda ikili karşılaştırma testi olarak Mann Whitney U testi kullanılması planlanmıştır. İki düzeyli değişkenlere yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda manidar çıkan farklılığa ilişkin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında $r=z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır. Formülde yer alan z değeri Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen z değeridir. N değeri ise her iki gruptaki birey sayılarının toplamına işaret etmektedir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in ölçütü dikkate alınmakta olup sınırlar şu şekildedir: .1=küçük etki, .3=orta etki ve .5 büyük etki (Pallant, 2007, s.223). Son olarak, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için nonparametrik bir yaklaşım olan Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının aldığı değer 0.70-1.00 arasında yer alıyorsa yüksek, 0.70-0.30 arasında yer alıyorsa orta, 0.30-0.00 arasında yer alıyorsa düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.32).

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırma Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 565998 sayılı ve 19/09/2023 tarihli yazısı ile kabul edilmiştir. Verilerin toplanma, analiz ve yorumlanma süreci şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın tamamında yayın etiğine ve bilimsel araştırma kurallarına uygun hareket edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 3

Öğretim Programı Farkındalığı ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki

	ÖPFÖ$_{Psikomotor}$	**ÖPFÖ$_{Bilişsel}$**	**ÖPFÖ$_{Duyuşsal}$**
ÖPBÖ	0.524	0.472	0.447
p	< 0.01	< 0.01	< 0.01
N	323	323	323

Tablo 3 incelendiğinde ÖPBÖ'den elde edilen puanlar ile ÖPFÖ'nin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının sırasıyla r=0.524, r=0.472 ve r=0.447 olduğu ve 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler referans aralıklarıyla karşılaştırıldığında bütün ilişkilerin pozitif yönde orta düzeyde manidar bir ilişkiye karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 4

ÖPFÖ ve ÖPBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	**Min**	**Max**	$\bar{X}$	**ss**	**Derecelendirme/düzey**
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	323	1.42	5.00	4.07	.58	Katılıyorum
	Bilişsel farkındalık	323	1.14	5.00	4.08	.66	Katılıyorum
	Duyuşsal farkındalık	323	1.00	5.00	4.15	.71	Katılıyorum
ÖPBÖ	Toplam puan	323	1.00	5.00	4.15	.60	Katılıyorum

Tablo 4'te sunulan ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı puanları incelendiğinde psikomotor alt boyutunun 1.42-5.00 aralığında değiştiği, aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{psikomotor}$= 4.07 olduğu; bilişsel alt boyutunun 1.14-5.00 aralığında değiştiği ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{psikomotor}$= 4.08 olduğu; duyuşsal alt boyutunun 1.00-5.00 aralığında değiştiği ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{psikomotor}$= 4.15 olduğu görülmektedir. Her bir boyutta gözlenen ortalama değer veri analizi bölümünde sunulan referans aralıklarına göre değerlendirildiğinde öğretim programı farkındalığının bütün alt boyutlarındaki ortalama değerlerinin likert ölçeğinde "katılıyorum" derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmiştir.

Öğretim programına bağlılık puanları incelendiğinde gözlenen minimum puanın 1.00; maksimum puanın 5.00 ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{bağlılık}$= 4.15 olduğu görülmektedir. Burada gözlenen puanların aritmetik ortalama değerinin de "katılıyorum" derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmektedir.

Tablo 5

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki kıdem									
		1-10 yıl (n=168)		11-20 yıl (n=125)		21+ yıl (n=30)		χ^2	p
		Sıra ortalaması	Md	Sıra ortalaması	Md	Sıra ortalaması	Md		
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	164.60	4.08	156.26	4.08	171.37	4.17	0.908	0.635
	Bilişsel farkındalık	160.83	4.00	158.27	4.00	184.08	4.36	1.918	0.383
	Duyuşsal farkındalık	165.46	4.00	152.63	4.00	181.68	4.33	2.875	0.238
ÖPBÖ	Toplam puan	160.21	4.20	166.24	4.20	154.37	4.07	0.520	0.771

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyut puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p > 0.05$). Buradan elde edilen sonuç ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları düzeylerinin belirtilen öğretmenlik deneyim yılları aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişimi incelendiğinde manidar bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Bu durum da ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirtilen öğretmenlik deneyim yılları aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 6

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Lisans Eğitiminden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte									
		Eğitim (n= 266)			Diğer (n= 57)				
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	U	p
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	161.35	42919.00	4.08	165.04	9407.00	4.08	7408.00	0.787
	Bilişsel farkındalık	158.99	42291.00	4.00	176.05	10035.00	4.14	6780.00	0.209
	Duyuşsal farkındalık	160.49	42690.00	4.00	169.05	9636.00	4.17	7179.00	0.526
ÖPBÖ	Toplam puan	160.47	42685.00	4.15	169.14	9641.00	4.22	7174.00	0.524

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı

olarak birbirinden farklılık göstermemektedir (p> 0.05). Buradan elde edilen sonuç eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri ile diğer fakültelerden mezun olup görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında manidar farklılık olmadığı gözlenmektedir (p> 0.05). Bu sonuç da eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olup görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 7

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Eğitim düzeyi									
		Lisans (n= 295)			Lisansüstü (n= 28)				
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	U	p
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	163.30	48173.00	4.08	148.32	4153.00	4.00	3747.00	0.417
	Bilişsel farkındalık	164.87	48636.50	4.14	131.77	3689.50	3.93	3283.50	0.072
	Duyuşsal farkındalık	162.02	47796.00	4.00	161.79	4530.00	4.08	4124.00	0.990
ÖPBÖ	Toplam puan	164.52	48534.00	4.20	135.43	3792.00	4.08	3386.00	0.115

Tablo 7'deki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir (p> 0.05). Buradan elde edilen sonuç lisans düzeyinde eğitime sahip olan İngilizce öğretmenleri ile lisansüstü düzeyde eğitim almış olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine eğitim durumuna göre öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir (p> 0.05). Bu sonuç da lisans düzeyindeki ve lisansüstü düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul türü											
		Devlet (n= 284)			Özel (n= 39)						
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	U	p	r
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	158.59	45040.00	4.08	186.82	7286.00	4.17	4570.00	0.076	-
	Bilişsel farkındalık	157.91	44847.00	4.00	191.77	7479.00	4.29	4377.00	< 0.05	0.12
	Duyuşsal farkındalık	160.19	45495.00	4.00	175.15	6831.00	4.33	5025.00	0.344	-
ÖPBÖ	Toplam puan	170.20	48337.00	4.20	102.28	3989.00	3.80	3209.00	< 0.01	0.24

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları psikomotor ve duyuşsal alt boyut puanlarında okul türü değişkenine göre öğretmenlerin puanlarının manidar şekilde birbirinden farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p> 0.05$). Ancak bilişsel alt boyutunda, devlet okulunda ve özel okulda görevini yürüten öğretmenlerin puanları birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p< 0.05$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bilişsel_Devlet}$=157.91, $Md_{Bilişsel_Devlet}$=4.00; $SO_{Bilişsel_Özel}$=191.77, $Md_{Bilişsel_Özel}$=4.29) ve söz konusu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde (r=0.12) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okul türü değişkenine göre devlet okulunda ve özel okulda görevini yürüten öğretmenlerin puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($p< 0.01$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bağlılık_Devlet}$=170.20, $Md_{Bağlılık_Devlet}$=4.20; $SO_{Bağlılık_Özel}$=102.28, $Md_{Bağlılık_Özel}$=3.80) ve söz konusu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde (r=0.24) olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre İncelenmesi

Haftalık ders saati										
		20 saat ve altı (n= 284)			21 saat ve üzeri (n= 39)					
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	U	p	r
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	160.19	41971.00	4.08	169.75	10355.00	4.17	7518.00	0.471	-
	Bilişsel farkındalık	160.53	42058.00	4.00	168.33	10268.00	4.14	7605.00	0.555	-

ÖPBÖ	Duyuşsal farkındalık	163.76	42905.50	4.00	154.43	9420.50	4.00	7529.50	0.478	-
	Toplam puan	170.02	44545.00	4.20	127.56	7781.00	4.00	5890.00	< 0.01	0.18

Tablo 9'daki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyutlarında haftalık ders saati değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden değişiklik göstermemektedir ($p > 0.05$). Buradan elde edilen sonuç 20 saat ve altında ders veren öğretmenler ile 21 saat ve üzerinde ders veren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ders saati değişkenine göre 20 saat ve altında ders veren öğretmenler ile 21 saat ve üzerinde ders veren İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($p < 0.01$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın 20 saat ve altında derse giren öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bağlılık_20saatvealtı}=170.20$, $Md_{Bağlılık_20saatvealtı}=4.20$; $SO_{Bağlılık_21saatveüstü}=127.56$, $Md_{Bağlılık_21saatveüstü}=4.00$) ve etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.18$) olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Bu bölümde verilerden edinilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurularak tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Öğretim Programı Farkındalığı İle Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarından herhangi birinin düzeyinin artması durumunda öğretim programına bağlılık düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretim programı farkındalığının artması halinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını benimseyerek uygulamada daha tutarlı, sadık ve kararlı oldukları ifade edilebilir. Sun (2009)'a göre lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını kavrama düzeyleri ne kadar yüksek olursa öğretmenler programı uygulamada o kadar aktif olmaktadırlar. Alan yazınında öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Gürbüz (2021), Yılmaz (2021), Güleş (2022), Tanaş (2023) ve Kuloğlu (2023) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile öğretim programı bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü manidar ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalardaki bulguların mevcut araştırmadaki bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Arslan-Çelik (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına uymaları gerektiğinin farkında olmalarına rağmen sadece bir kısmının öğretim programını incelemediğini belirtmektedir. Öğretim programını incelemediğini açıklayan öğretmenler programı inceleyen öğretmenlere göre programı uygularken daha çok sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalık ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalıkları, bilişsel farkındalıkları ve duyuşsal farkındalıklarının aritmetik ortalama puan değerlerinin "katılıyorum" düzeyine denk geldiği

görülmüştür. Bu durumda, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Böylelikle, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmeden oluşan ögelerine ve bunların yanı sıra programın ana felsefesine, amacına ve bakış açısına, öğrencilerden sahip olması beklenen yeterliklere, programın barındırdığı on kök değere ve ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin yüksek farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun oluşmasında öğretim programının iyi tanıtılmasının ve hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Carless (2001) öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaya hazırlanmasında öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin ve desteğin önemli olduğunu belirtmiştir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte araştırmalar yer almaktadır. Aygün (2023), Karaca (2023), Keçeli (2024) ve Pektaş (2021) öğretmenlerin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Erman (2016) öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere kazandırılması beklenen yeterlikler ve genel amaç gibi unsurları tanıma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşın alan yazınında mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Türkoğlu (2016) öğretmenlerin sınırlı düzeyde öğretim programı farkındalığına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sánchez ve Valcárcel (1999) öğretmenlerin programın hedeflerini düşünmediklerini ve öğretmenlerin çoğunun program ögeleri arasındaki ayrımı farketmekte zorlandıklarını dile getirmiştir. Gani ve Mahjaty (2017) öğretmenlerin öğretim programını uygulama konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Sayın (2019) ise öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve öğretim programının ne olduğunu açıklayamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin sınırlı, düşük veya yetersiz olmasının nedeni olarak öğretim programlarının öğretmenlere yeterince iyi tanıtılmadığı gösterebilir (Bal, 2008; Çiftci & Tatar, 2015; Duru & Korkmaz, 2010; Kauffman vd., 2002; Kurt & Yıldırım, 2010; Orbeyi & Güven, 2008; Yapıcı & Demirdelen, 2007).

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık puanlarına ait aritmetik ortalama değerlerinin "katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği görülmüştür. Böylece ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı bağlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programını aslına uygun olarak uyguladıkları ve programın amaçlandığı gibi uygulanma derecesinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, ortaokul İngilizce öğretmenleri programı sadakatle uyguladıkları için programa yapılabilecek herhangi bir müdahalede güvenilir geribildirim unsurları olduklarını kanıtlamış oldukları yorumu yapılabilir. Loflin (2015) de öğretim programının yüksek bağlılıkla uygulanmasının programa müdahaledeki sonuçları iyileştirdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak ortaokul İngilizce öğretmenleri programa yüksek bağlılıkla MEB'in beklentilerini karşılayarak yüksek düzeyde program bilgisi yeterliklerine sahip olduklarını gösterdikleri söylenebilir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan pek çok araştırma bulunmaktadır (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Aşçı & Yıldırım, 2020; Aynas, 2023; Burul, 2018; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen 2023; Kabaş, 2020; Karakuyu, 2023; Karakuyu & Oğuz, 2021; Maral-Polat, 2021; Özkılıç-Kolay, 2023; Piasta vd., 2015; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Sulaiman, 2020; Süer & Kinay, 2022; Tanaş, 2023; Vartuli & Rohs, 2009; Yılmaz, 2021; Zöğ, 2022). Buna karşılık mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular içeren araştırmalar bulunmaktadır. Allo (2020), Baş ve Şentürk (2019), Çaltinoğlu (2020) ve Kimpston (1985) öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde; Yaşar ve Sözbilir (2019) ve Viirpalu vd. (2022) düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Pence vd. (2008) dil odaklı bir öğretim programında öğretmenlerin öğretim süreçlerini düşük bağlılıkla uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Harvey (2021) öğretmenlerin uygulamadaki öğretim programını sergilerken uygulanması amaçlanan öğretim programından uzak kaldıklarını tespit etmiştir. Türkoğlu (2016) ise öğretmenlerin öğretim programını okullarına uyarlama ve derslerde uygulama şekillerinin programın amacıyla benzerlik göstermediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının farklı olma nedenlerini Bümen vd. (2014); öğrenci özellikleri, sınavlar, merkeziyetçi eğitim sistemi, kültürel-ekonomik-sosyal-bölgesel özellikler, kurumsal özellikler, öğretmen eğitimi, program ve öğretmen özellikleri olarak ifade etmişlerdir.

4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin yıllar içindeki tecrübelerine bakılmaksızın öğretim programı farkındalık düzeylerinin yakın olduğu söylenebilir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Aygün (2023), Keçeli (2024) ve Karaca (2023) mesleki kıdem değişkeninin öğretim programı farkındalığının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Pektaş (2021) ise mesleki kıdemin öğretmenlerin sadece psikomotor farkındalıklarında anlamlı farklılık yaratmadığını ama bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarında anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. 13 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin öğretmenlik mesleği sürelerine bakılmaksızın öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğu ifade edilebilir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgusuyla paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Çaltinoğlu, 2020; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Karadağ-Çaydaşi, 2019; Maral-Polat, 2021; Özkılıç-Kolay, 2023; Süer & Kinay, 2022; Tanaş, 2023; Yılmaz, 2021). Ancak alan yazınında mesleki kıdem değişkenine göre öğretim programına bağlılığın anlamlı farklılık oluşturduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aşçı & Yıldırım, 2020; Can, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen, 2023; Karakuyu & Oğuz, 2021; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Zöğ, 2022). Ayrıca Shaiegy (2021) İngilizce öğretmenlerinin öğretim deneyiminin öğretim programının uygulanmasını etkilediğini belirtmiştir. Akbari ve Moradkhani (2010) deneyimli İngilizce öğretmenlerinin deneyimsiz öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde program uygulama etkililiğe sahip olduklarını açıklamışlardır. Thierry vd. (2020) daha deneyimli öğretmenlerin programın sunulan içeriğini daha fazla bağlılıkla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın Rahimi ve Alavi (2017) İngilizce öğretmenlerinin deneyimi ile programdaki değişiklik algıları arasında ters ve anlamlı korelasyon olduğunu ve daha deneyimli öğretmenlerin öğretim programının sınıfta uygulanmasına ilişkin olumsuz algılara sahip olduğunu ifade etmiştir. Sumual ve Ali (2017) öğretmenler ne kadar deneyimliyse pedagojik yeterliliklerinin de o kadar az olduğunu belirtmiştir.

4.4. Lisans Eğitiminden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili manidar farklılık görülmemiştir. Bu durumun üzerinde farklı fakültelerden mezun olunsa bile öğretmenlerin aynı pedagojik eğitimden geçtiklerinin etkisi olduğu söylenebilir. Alan yazınında bu bulguyla örtüşen araştırmalar yer almaktadır (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Demir & Toraman, 2021; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Yılmaz, 2021). Benzer şekilde Aygün (2023) ortaokul öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarında

lisans eğitiminden mezun olunan fakültelerin anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Tutuş (2021) ise ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın aksine Pektaş (2021) mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarının diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak Gürbüz ve Şen (2023), Kahraman (2020) ve Demir (2022) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının manidar bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durumun alınan pedagojik eğitimin ve uygulanan öğretim programlarının aynı olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Alan yazınındaki araştırmalar mevcut bulguyu desteklemektedir (Burul, 2018; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen, 2023; Karadağ-Çaydaşi, 2019). Ayrıca Çaltinoğlu (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitiminden mezun oldukları fakültelerin programa bağlılıkta anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkeninin programa bağlılıkta neden anlamlı farklılık yaratmadığını gerekçelendiren araştırmalar bulunmaktadır. Akkaya (2023) eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin bu mesleğe adapte olup öğretim programlarına bağlı kaldıklarını ifade etmiştir. Karakuyu ve Oğuz (2021) farklılık oluşmamasını merkezi sınavlarla ve hizmet içi eğitimlerle ilişkilendirirken Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) bu durumu hizmet içi eğitimlerin aynı olmasına bağlamaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2021) program yeterliğini geliştirmeye yönelik derslerin aynı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Zöğ (2022) her ne kadar farklı fakültelerden mezun olunmuş olsa da öğrenci merkezli programların ve okulların yerleşik kültürünün programa bağlılıkta anlamlı değişiklik oluşturmadığını dile getirmiştir. Mevcut araştırmadaki bulgunun aksine Özkılıç-Kolay (2023) öğretim programına bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin fen edebiyat fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerine göre öğretim programına daha yüksek düzeyde bağlı olduklarını tespit etmiştir. McCormick vd. (1995) öğretmen eğitimini, programların uygulanmasının en güçlü belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Ringwalt vd. (2003) ise program eğitimi alan öğretmenlerin eğitim almamış olanlara kıyasla programa bağlı kalma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

4.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin pedagojik deneyimleri veya bilgilerinin yakın düzeylerde olduğu söylenebilir. Alan yazınında mevcut bulguyu desteler nitelikte araştırmalara rastlanılmıştır (Atlı vd., 2021; Güler, 2021; Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Oruç, 2022; Tutuş, 2021). Ayrıca Pektaş (2021), Aygün (2023), Keçeli (2024) ve Karaca (2023) eğitim düzeyi değişkeninin öğretim programı farkındalığının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın alan yazınında farklı bulgular elde edilen araştırmalar da bulunmaktadır. Demir (2022), Demir ve Toraman (2021) ve Erdamar (2020) lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin lisans eğitimine sahip öğretmenlere kıyasla öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ustabulut (2021) ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttığında okuryazarlık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim

programına bağlılıklarının yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazınındaki araştırmaların sonuçları mevcut bulguyu desteklemektedir (Aslan ve Erden, 2020; Aynas, 2023; Karadağ-Çaydaşi, 2019; Karakuyu & Oğuz, 2021). Mevcut araştırmanın bulgusundan farklı olarak Vartuli ve Rohs (2009) yüksek öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkta daha tutarlı olduğunu dile getirmişlerdir. Güleş (2022) ise eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun aksine Süer ve Kinay (2022) lisans eğitimi alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

4.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutu olan bilişsel farkındalığın okul türü değişkenine göre manidar farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Böylelikle özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretim programı farkındalığının diğer alt boyutları olan psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalık ile okul türü değişkeni arasında manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda özel okullarda görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre kendi program uygulayabilme süreçlerini düzenlemelerinin ve değerlendirmelerinin daha çok farkında oldukları yorumu yapılabilir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarına ilişkin kendi stratejilerinin ve zayıf veya güçlü özelliklerinin daha çok farkında oldukları söylenebilir. Owhonda ve Samuel (2018) de öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarında stratejiler benimsediklerini vurgulamıştır. Alan yazınındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Pektaş (2021) öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin lehine manidar bir farklılığın oluştuğunu belirtmiştir. Keçeli (2024) ise okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının tüm alt boyutlarında manidar bir farklılık oluşturmadığını dile getirmiştir. Güler (2021) öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık yaratmadığını ifade etmiştir. Buna karşın Atlı vd. (2021) ve Yıldız (2023) özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durumda devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Böylelikle devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre merkezi eğitim sisteminde belirlenmiş standartlara daha çok bağlı kaldıkları söylenebilir. Çünkü özel okullar öğretim programlarını daha öznel şekilde uygulayabilme seçeneğine sahip olabilmektedirler ve resmi program niteliğindeki destekleyici programlar uygulayabilmektedirler (MEB, 2024). Bunun sonucunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin merkezi yönetim tarafından uygulatılan resmi programlara bağlılıkları esneklik gösterebilmektedir. Yafie vd. (2024) de öğretim programı uygulanırken devlet okullarının ulusal standartlara ve ulusal sınav hazırlığına odaklanma olasılığının daha yüksek olduğunu ve özel okulların öğrenmeyi öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlamada daha fazla esneklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ringwalt vd. (2003) ise devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlerin özel okullarda görevini yürüten öğretmenlere kıyasla öğretim programını bağlılıkla uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmadaki bulgunun aksine Aynas (2023) özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla öğretim programı bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Özkılıç-Kolay

(2023) okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir.

4.7. Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Tartışma

Haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının haftalık ders saatine göre manidar bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumda farklı haftalık ders süresince derse giren öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının zamana bakılmaksızın yakın düzeylerde olduğu söylenebilir. Kahraman (2020) da haftalık ders saati değişkeninin özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun mevcut araştırmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir. Buna karşın Yıldız (2023) haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Haftada 25 saatin üzerinde derse giren öğretmenlerin haftada 21-25 saat ders veren öğretmenlere kıyasla program okuryazarlıkları düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Haftada 20 saat ve altında ders veren öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının 21 saat ve üstünde ders veren öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun daha az ders yüküne sahip İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha çok inceleyebilecek zamanlarının olmasından ve dolayısıyla zamansal esneklik sayesinde öğretim programına daha kolay odaklanma fırsatı bulabildiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Akkaya (2023) da haftada 26 saat ve üstünde ders veren öğretmenlerin 25 saat ve altında ders veren öğretmenlere kıyasla öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Fakat bu bulgulardan farklı şekilde Karakuyu ve Oğuz (2021) ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre manidar bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Oysaki, Akkaya ve Kurtuluş (2011) ve Smeed vd. (2015) zamanın program uygulamalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Kaya vd. (2012) ise zaman çizelgesi içeren yıllık planlara kaynak oluşturduğu için resmi programın öğretmenler tarafından bir rehber olarak algılandığını ve merkezi programa uymanın zamanlama konusunda öğretmenler için bir standart oluşturduğunu belirtmişlerdir.

5. Sonuç

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu durum ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarından herhangi birinin düzeyinin artması durumunda öğretim programına bağlılık düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.
- Araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yeterliyim düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel

farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Okul türü değişkeninin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak özel okullarda görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak devlet okullarında görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görevini yürüten öğretmenlere kıyasla ve daha az dersi olan öğretmenlerin daha çok dersi olan öğretmenlere kıyasla öğretim programı bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

6. Öneriler

Bu başlık altında uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir**.**

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- MEB tarafından öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili seminerler düzenlenebilir. Böylece uygulanan ortaokul İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin fikirleri, bilgileri, becerileri ve tecrübelerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın sonucunda daha az derse giren öğretmenlerin daha çok derse giren öğretmenlere kıyasla öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programını daha çok inceleme zamanı ve öğretim programına daha çok odaklanma fırsatı bulabilmeleri amacıyla ders yükünün azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

6.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırma Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) çalışan ortaokul İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde farklı kademe ve branşlarda görevini yürüten öğretmenleri kapsayan araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıklarına ilişkin karma veya nitel yöntemlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yeni araştırmalarda bu değişkenler ile farklı değişkenler ilişkilendirilebilir.
- Bağımlı değişkenin program farkındalığı veya programa bağlılık olan deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Alan yazını incelendiğinde öğretim programına bağlılık ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanılmasına karşın öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarıyla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Öğretim programı farkındalığına ilişkin daha fazla araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir.

7. Kaynakça

Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 10*(3), 83-104.

Akbari, R., & Moradkhani, S. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference? *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji,* 56(Special issue), 25–47.

Akkaya, A. O., & Kurtuluş, A. (2011). 6. Sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, *6*(3), 2229-2245.

Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium E-journal of Social Sciences*, *7*(28), 288-294. http://dx.doi.org/10.37242/pejoss.4375

Allo, M. D. G. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24*(6), 14088-14094.

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, *7*(9), 106-107.

Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 694356) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arslan-Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646523) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, M., & Erden, R. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 175-199. http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.691525

Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez No. 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. https://doi.org/10.26466/opus.806477

Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *26*(2), 281-299.

Aygün, C. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Tez No. 777439) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (57), 1426-1445. https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292

Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 53-68.

Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction, 11*(2), 163- 180.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bümen, N. T., Çakar, E., & Göğebakan-Yıldız, D. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(1), 219-228. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Pegem.

Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646841) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Carless, D. R. (2001). A case study of curriculum implementation in Hong Kong, in: David R. Hall & Ann Hewings (Eds.). *Innovation in English Language Teaching* (pp. 265-274). Routledge.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.

Çaltinoğlu, A. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin KKTC'de 6-8 sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programlarına olan bağlılıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Arşivi. http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11129/5490

Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 707489) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 6*(2), 285-298. https://doi.org/10.16949/turcomat.15375

Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Teachers ' levels of curriculum literacy. *Trakya Journal of Education, 11*(3), 1516-1528.

Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 707978) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 67-81.

Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Tez No. 621287) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi* (Tez No. 448643) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gani, S. A., & Mahjaty, R. (2017). English teachers' knowledge for implementing the 2013 curriculum. *English Education Journal, 8*(2), 199-212.

Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 681722) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 715738) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 654835) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Tez No. 682861) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gürbüz, Ş., & Şen, H. S. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education, 14*(1), 1-23. https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.1

Harvey, L. (2021). *"Bigger than the Syllabus": Exploring Second Language Writing Instructors' Curriculum Knowledge* (Order No. 28719184). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572546491). https://www.proquest.com/dissertations-theses/bigger-than-syllabus-exploring-second-language/docview/2572546491/se-2

Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Tez No. 611942) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kahraman, A. (2020*). Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 662366) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaca, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğreten becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 836914) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karadağ-Çaydaşi, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Tez No. 596743) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' curriculum literacy on their curriculum fidelity: curriculum literacy-curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *15*(3), 1785-1800.

Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 85-103. https://doi.org/10.29129/inujgse.915003

Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record, 104*(2), 273-300. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163

Kaya, E., Çetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Merkeziyetçi Öğretim Programlarının Sınıf-içi Uygulamaya Dönüştürülmesi: Öğretmen Deneyimlerinin Analizi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, *2*(3), 103-113.

Keçeli, G. (2024). *Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve eğitim programına yönelik değerlendirmeleri* (Tez No. 864497) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618850) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kıncal, R. Y. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Nobel.

Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of Curriculum Studies, 17*(2), 185–195. https://doi.org/10.1080/0022027850170207

Kuloğlu, M. E. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve tpab arasındaki ilişkiler* (Tez No. 809805) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kurt, S., & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education, 29*(1), 91-104.

Loflin, J. W. (2015). Relationship between teacher fidelity and physical education student outcomes. *Physical Educator*, *72*(5), 359–383.

Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 581221) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Maral-Polat, Ç. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 678454) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

McCormick, L. K., Steckler, A. B., & McLeroy, K. R. (1995). Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion, 9*(3), 210-219.

MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ookgm.meb.gov.tr/www/yonetmelik/icerik/72 adresinden 16 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.

Oral, B., & Bars, M. (2018). Öğretmen yetiştirmede akreditasyon. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 465-483). Pegem.

Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme öğesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*(1), 133-147.

Oruç, T. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 737419) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Owhonda, N. M., & Samuel, A. (2018). Strategies of curriculum implementation in Nigeria: rivers state experience. *Universal Journal oF Humanities, Physical, Social And Management Sciences (USHPSMS,11)*,(3), 7-17.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 85-110.

Özkılıç-Kolay, Y. (2023). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri ile İngilizce öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 810024) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Open University.

Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Developing curriculum awareness scale (CAS): The study of validity and reliability. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, *3*(1), 115-132. https://doi.org/10.35452/caless.2021.6

Pektaş, Ö. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 662811) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, speech, and hearing services in schools*, *39*(3), 329-41.

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A., & Slocum, L. (2015). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *Child & Youth Care Forum, 44*(5), 731–755. https://doi.org/10.1007/s10566-015-9305-2

QuestionPro, (2024). Sample Size Calculator. https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/ adresinden 22 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.

Rahimi, M., & Alavi, J. (2017). The role of teaching experience in language teachers' perceptions of a top-down curriculum change. *The Curriculum Journal*, *28*(4), 479-503. https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1344134

Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., et al. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education &Behavior, 30*(3), 375-391.

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

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink. S. & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.

Sánchez, G., & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. Journal of Resarch in Science Thinking, *36*(4), 493-513. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P

Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 602422) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Shaiegy, E. S. A. S. (2021). The impact of teacher's teaching experience on the implementation of english language curricula in public schools in Aqaba governorate, Jordan. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences, 2*(4), 75-88.

Smeed, J., Bourke, T., Nickerson, J., & Corsbie, T. (2015). Testing times for the implementation of curriculum change: *Analysis and Extension of a Curriculum Change Model*. SAGE Open. 5. https://doi.org/10.1177/2158244015581018

Sulaiman, I. (2020). Teachers' fidelity to curriculum: an insight from teachers' implementation of the Indonesian EFL curriculum policy. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, *3*(2), 50-55.

Sumual, M. Z. I., & Ali, M. (2017). Evaluation of primary school teachers'pedagogical competence in implementing curriculum. *Journal of Education and Learning, 11*(3), 343-350. https://doi.org/10.11591/edulearn.v11i3.6429

Sun, H. (2009). *A survey and analysis on junior and senior high school english teachers' receptivity to the new curriculum : the case study of huainan city, anhui province* (Order No. 10528680). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870420763). https://www.proquest.com/dissertations-theses/survey-analysis-on-junior-senior-high-school/docview/1870420763/se-2

Süer, S., & Kinay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 12*(1),191-214. https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009

Tanaş, R. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, öğretim programına bağlılıkları, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 800782) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. (2020). Teacher-level predictors of the fidelity of ımplementation of a social-emotional learning curriculum. *Early Education and Development, 33*(1), 92–106. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1849896

Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (30),* 809-841. https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236

Tutuş, F. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri* (Tez No. 687258) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* (Tez No. 429393) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(3), 1235-1243.

Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(4), 502–512. https://doi.org/10.1080/02568540909594677

Viirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2022). Teachers' feelings of curriculum ownership: the Estonian case. *Journal of Baltic Studies*, *53*(3), 373–395. https://doi.org/10.1080/01629778.2021.2001550

Yafie, E., Setyaningsih, D., Lestariningrum, A., Saodi, S., Herlina, H., & Wiranata, I. G. L. A. (2024). Exploring Merdeka curriculum implementation in diverse preschools settings: A comparative analysis of principal perceptions in public and private schools with varied accreditation levels. *Participatory Educational Research, 11*(5), 41-58.

Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 6*(2), 204-212.

Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2019). Investigating teachers' fidelity to constructivist chemistry curriculum in Turkey: Congruence between intended, perceived and observed curriculum in Turkey. *International Journal of Physics and Chemistry Education, 11*(4), 93-104. https://doi.org/10.12973/ijpce/84519

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N., & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*, 51-63.

Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 247-258. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475707

Yıldız, D. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 821103) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 676822) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, K. (2020). *Eğitimin temel kavramları*. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (11. baskı, ss. 1-18). Pegem.

Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 755524) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.