

## Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması\* Teachers' curriculum adaptation scale: Validity and reliability study

Gönderim Tarihi / Received: 29.07.2025

Kabul Tarihi / Accepted: 13.03.2026

Doi: [10.31795/baunsobed.1753214](https://doi.org/10.31795/baunsobed.1753214)

Tugay AYDEMİR\*\*<sup>1</sup>

Kemal Oğuz ER<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programını uyarlama uygulamalarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Balıkesir il merkezi ve iki ilçesinde MEB'e bağlı ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenler çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Ulusal ve uluslararası alanyazındaki nitel araştırmalar taranarak öğretim programı uyarlamalarına ilişkin kuramsal temeller incelenmiştir. Bu kapsamda uyarlama örüntüleri tanımlanmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve taslak form haline getirilmiş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Birinci pilot uygulamada (N=286) ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 bileşen ve 20 maddeden meydana geldiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan "Atlama, ekleme, yeniden düzenleme ve yaratma" bileşenleri toplam varyansın 51.972'sini açıklamaktadır. İkinci pilot uygulamada (N=590) ise doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum indeksleri kabul edilebilir ve iyi düzeyde değerler göstermiştir ( $\chi^2/sd=405.595/143$ , RMSEA=.056, CFI=.927, TLI=.912, SRMR=.054). Ölçeğin geneline ait güvenilirlik değerleri  $\alpha=0.80$ ,  $\omega = 0.82$ 'dir. Bu bulgular, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin program uyarlamalarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim programı, Öğretim programını uyarlama, Ölçek geliştirme

**ABSTRACT:** This study aims to develop a measurement tool to identify teachers' curriculum adaptation practices. The research was designed using a descriptive survey model. The sample consisted of primary and secondary school teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district and two counties of Balıkesir province. Theoretical foundations of curriculum adaptation were examined by reviewing national and international qualitative studies in the relevant literature. Within this scope, patterns of adaptation were defined, and an item pool was created. The item pool was then reviewed by experts, and a draft form was prepared and subjected to pilot testing. In the first pilot study (N=286), exploratory factor analysis revealed that the scale consisted of four components and 20 items. The components of the scale -omitting, adding, reordering, and creating- explain 51.972% of the total variance. In the second pilot study (N=590), confirmatory factor analysis showed that the model fit indices were at acceptable and good levels ( $\chi^2/df=405.595/143$ , RMSEA=.056, CFI=.927, TLI=.912, SRMR=.054). The reliability coefficients for the overall scale were  $\alpha=.80$  and  $\omega=.82$ . These findings indicate that the developed scale is a valid and reliable tool for assessing teachers' curriculum adaptation practices.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum adaptation, Scale development

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan doktora teziyle ilişkilidir.

\*\* Sorumlu Yazar

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, MEB, [tgay\\_aydemir@hotmail.com](mailto:tgay_aydemir@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5142-0887>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, [keoguzer@gmail.com](mailto:keoguzer@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6098-2067>

**Bu makaleye atıf yapmak için / Cite this article:** Aydemir, T. & Er, K. O. (2026). Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(55), 267-284. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1753214>

## EXTENDED ABSTRACT

### Literature review

According to Dusenbury et al. (2005), teachers do not implement the curriculum exactly as written. The modifications that occur during the implementation process may happen either necessarily or naturally (Şahin & Kumral, 2013). These modifications—referred to as adaptations—in the implementation of curricula involve fine-tuning the programs to identify functional and non-functional aspects, thereby enhancing their effectiveness (Meidl & Meidl, 2011). The acceptance or rejection of any curriculum component, the use of alternative methods or techniques beyond those recommended, or the deepening or superficial implementation of the content can all be considered within the scope of curriculum adaptation (Güzel-Yüce, 2022).

Adapting the curriculum refers to teachers making changes to the structure of the prescribed curriculum, the activities within it, or even its intended goals (Sherin & Drake, 2009). The knowledge that students acquire may not always align with the objectives set by curriculum designers. Teachers may adapt the curriculum for various reasons, in different ways, and at varying levels (Gelmez-Burakgazi, 2020). These differences have given rise to distinct forms of adaptation. In the literature, these adaptation patterns—also referred to as curriculum use strategies—tend to share similar characteristics across studies; however, researchers have labeled them using various terms depending on their research contexts. These include processes such as modifying, reviewing, restructuring, expanding, omitting, creating, substituting, generating, adding, removing, extending, altering content, reordering, and rephrasing (Li & Harfitt, 2016; Troyer, 2017; Bernard, 2017; Yazıcılar & Bümen, 2019; Bümen & Yazıcılar, 2020; Tokgöz & Bümen, 2021; Yazıcılar-Nalbantoğlu et al., 2022; Karakuyu, 2023; Ünal, 2023; Yazıcılar & Bümen, 2024).

Studies aimed at developing scales to measure teachers' curriculum adaptation behaviors are quite limited in the literature. In this context, there is only one scale in the field consisting of 20 items and three components: 'omitting', 'extending', and 'revising' (Yazıcılar-Nalbantoğlu et al., 2022). This situation indicates that there is still a need for measurement tools that can reveal teachers' curriculum adaptation behaviors more comprehensively. The aim of this study is to address this need by developing a valid and reliable measurement tool that can evaluate curriculum adaptation patterns in a holistic manner.

### Methodology

This study was designed using the descriptive survey model. In the first stage of the scale development process, a literature review was conducted. Based on this, the phenomenon intended to be measured was grounded in an a priori approach and related studies (DeVellis, 2022: 73). Both national and international literature on curriculum adaptation were reviewed. Within the framework of the conceptual structure found in the literature, adaptation patterns were identified. Items were developed under the main adaptation patterns (omitting, adding, reorganizing, and creating). The draft form was submitted to experts to determine its content and face validity. The items were evaluated in terms of clarity, appropriateness, similarity with other items, and language (DeVellis, 2014: 80). Based on expert feedback, some items were excluded, some were revised, and new items were added. As a result of these revisions, a 30-item draft form was prepared for the first pilot study, consisting of four dimensions: omitting, adding/expanding, reorganizing, and creating. The study sample consisted of teachers from various branches working in primary and secondary schools in Balıkesir, Türkiye, who participated in the first (N=314) and second (N=599) pilot administrations.

### Findings and discussion

In the social sciences, the aim is generally to measure latent variables that cannot be directly observed. Through exploratory factor analysis (EFA), the components of the scale and the items under these components were identified. Factor analysis reduces a dataset into a smaller set of factors composed of interrelated variables, aiming to explain the maximum amount of shared variance using the fewest number of explanatory structures (Field, 2009: 628–629). As a result of the EFA, it was found that the Curriculum Adaptation Scale (CAS) consists of 20 items and 4 components, which together explain

51.972% of the total variance. In social sciences, it is generally accepted that a total variance explanation between 40% and 60% is sufficient (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2018). It was observed that the first component (creating), which includes 6 items (1–6), explained 16.33% of the total variance; the second component (adding), consisting of 4 items (7–10), explained 12.52%; the third component (omitting), consisting of 6 items (11–16), explained 11.85%; and the fourth component (reorganizing), composed of 4 items (17–20), explained 11.27% of the total variance.

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to test the structure obtained from the EFA. One item in the reorganizing component negatively affected the model fit and had a low factor loading (.21 < .30); therefore, it was removed from the model. Fit indices for the four-factor model indicated good model fit: CFI and TLI values were above 0.90, indicating excellent and acceptable levels, respectively; RMSEA and SRMR values were below 0.08, which are considered acceptable and good, respectively. The  $\chi^2/df$  ratio was below 4, which also indicates good fit (Kline, 2015; Çokluk et al., 2021: 271) [(143, 590) = 405.595;  $p < .001$ ; CFI = 0.93; TLI = 0.91; RMSEA = 0.056; SRMR = 0.054].

Following the CFA, convergent and discriminant validity were assessed through Average Variance Extracted (AVE) and Composite Reliability (CR) values. Composite reliability coefficients for all factors exceeded .70, thus meeting the acceptable threshold. Additionally, the square roots of the AVE values for each factor were greater than the correlations with other factors, indicating that discriminant validity was established.

Item reliability and item discrimination indices were also calculated. The Cronbach's alpha coefficients were .74 for the adding dimension (6 items), .78 for the addition dimension (4 items), .70 for the reorganizing dimension (3 items), and .84 for the creating dimension (6 items). The overall Cronbach's alpha coefficient for the scale was calculated as .80. Omega coefficients were found to be higher than Cronbach's alpha values across both subdimensions and the overall scale. These results demonstrate the internal consistency and reliability of the scale (George & Mallery, 2003). Item discrimination was examined using item-total correlations and the upper-lower group comparison method, and the findings showed that the items had satisfactory discrimination power.

### Results and recommendations

As a result, this study developed a valid and reliable measurement tool consisting of 4 components and 19 items to identify teachers' curriculum adaptation practices during implementation. The scale development process was structured based on both theoretical foundations and previous studies in the literature. The scale can be used in pre-service teacher education programs, in-service training, and curriculum development efforts to monitor and support curriculum implementation. Furthermore, it is believed that the scale can provide a valuable basis for future research aimed at understanding how teachers interpret and implement curricula.

## Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], eğitsel kararların alınması ve bu kararların ülke genelinde uygulanması sürecindeki sorumluluğu dikkate alındığında merkezîyetçi yapısını ön plana çıkarmaktadır. Türkiye'deki eğitim kurumları, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Belçika, Finlandiya, Güney Kore, Japonya gibi Avrupa ve dünya genelindeki birçok ülkeyle kıyaslandığında kaynakların tahsisi, personel dağılımı, ders kitabı seçimindeki tercihleri, eğitim sürelerinin belirlenmesi ve sunulan programların düzenlenmesi konularında daha az inisiyatif sahibidir (Gomendio, 2017; Gelmez-Burakgazi, 2020; Ünal, 2023). Bu yapı, bölgesel, kurumsal ve öğrenci ilgileri ile beklentilerinin karşılanması açısından sınırlılıklar doğurabilir. Bu durum öğretmenleri, yerel bağlamın gereksinimlerini karşılamak amacıyla öğretim programlarında bazı değişiklikler yaparak uygulamaya yöneltebilir. Zira Türkiye'nin coğrafi, sosyoekonomik, iklimsel özellikleri geniş bir ihtiyaç çerçevesi oluşturmakta, söz konusu durum öğretmenleri programı yerel ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenleme sorumluluğu yüklemektedir (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Dolayısıyla Türkiye'nin geniş coğrafi yapısı göz önüne alındığında hazırlanan programların uygulanmasında tek tip bir yaklaşımın benimsenmesi gerçekçi görünmemektedir (Yazıcılar, 2016: 13). Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM] ile öğretmenlerin programı uygulamalarında esneklik ve özerklikleri vurgulanmıştır. TYMM kapsamında 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulamaya konulan öğretim programlarının bir özelliği de bütüncül eğitim anlayışıyla okul temelli planlamayı esas almasıdır. Okul merkezli planlama; öğretmenler zümresi tarafından ders içinde planlanan araştırmalar, gözlemler, sosyal etkinlikler, projeler, yerel etkinlikler ve okuma faaliyetleri gibi etkinliklere ayrılan zamanı ifade etmektedir. Tüm bu etkinliklerle, öğretmenlere öğretim programını uyarlama inisiyatifi sunularak esneklik sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2025). Bu bağlamda öğretmenlerin resmi programda değişiklik yapması öğretim sürecinin daha etkili ve verimli olmasını destekleyebilir.

Yazılı programın uygulamaya geçirilmesi sürecinde yapılan değişiklikler zorunlu ya da doğal biçimde ortaya çıkabilmektedir (Şahin ve Kumral, 2013). Öğretmenler ise belirli bir öğretim programını ve öğrenci öğrenimini zaman içinde desteklemek amacıyla tasarlanmış basılı ya da dijital program materyallerinin (Remillard, 2018) pasif bir aktarıcısı olmak yerine bu materyalleri aktif biçimde yorumlamakta ve dönüştürmektedir. Dusenbury vd. (2003)'e göre, öğretmenler öğretim programını tam olarak yazıldığı gibi uygulamazlar. Öğretmenler programa bağlı kaldıklarını belirtmeler de öğrencileri kazanımlara ulaştırmak için sınıf içinde farkında olarak ya da olmayarak programı değiştirerek uygulayabilmektedir (Ünal, 2023). Örneğin Miller-Day vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, programın %68' inden fazlasını değiştirerek uyguladıklarını bildirmelerine karşın yapılan araştırmacı gözlemleri sonucu derslerin %97'sinden fazlasının değiştirildiği belirlenmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin program hakkındaki bilgi ve yönelimleri (Li ve Harfitt, 2016), zaman sınırlılığı (Hill vd., 2007), bölgesel ve kurumsal şartlar (Yazıcılar ve Bümen, 2019) gibi çok çeşitli neden ve faktöre bağlı olarak gelişebilmektedir. Öğretim programlarının uygulanmasında gerçekleştirilen bu değişiklikler, yani uyarlamalar, programlar üzerinde ince ayarlar yaparak işlevsel ve işlevsel olmayan noktaların belirlenmesiyle programın daha iyi bir hâle getirilmesi sürecini tanımlamaktadır (Meidl ve Meidl, 2011). Programın herhangi bir bileşeninin kabul-reddetme, önerilenler dışında yöntem-teknik kullanımı, programın derinleştirilmesi ya da yüzeyselleştirilmesi programın uyarlanması kapsamında kabul edilebilir (Güzel-Yüce, 2022).

Programın uyarlanması süreci, derslerde ve programın çeşitli öğelerinde gerçekleştirilen iyileştirme, sınırlama ve zenginleştirme uygulamaları aracılığıyla öğretimin yoğunluğunun artırılması ya da azaltılmasını ifade etmektedir (Gelmez-Burakgazi, 2019). Sınırları net bir şekilde çizilmiş bir dokümanı harfiyen uygulamak yerine, ona uyum sağlayarak etkili bir şekilde hayata geçirmektir (Ünal, 2023). Troyer (2019), uyarlamanın programın uygulanması bağlamında özellikle önemli olduğunu, çünkü öğretmenlerin bir programı benimseyebilmeleri için belirli bir düzeyde uyarlama gerekebileceğini belirtmiştir. Apsari (2018) programın, öğrenme durumu ve gelecekteki taleplere göre hazırlanması ve uyarlanabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Program uyarlamanın genel olarak, öğrenciler, okul bilgisi ve öğrenme deneyimleri arasındaki ilişkiyi teşvik eden ve geliştiren, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve başarılarını arttıran pedagojik bir yaklaşım olarak algılandığını söylemek mümkündür. Program içeriklerini öğrencilere ve öğretim ve öğrenmenin gerçekleştiği ortama yaklaştırmak amacıyla uyarlayarak, dolayısıyla onları daha anlamlı ve anlaşılır hale getirme sürecidir

(Leite vd., 2013). Meidl ve Meidl (2011), programı uygularken öğretmenleri "herkese uyan tek beden" yaklaşımını kullanmaya yöneltmek yerine, dil, kültür, topluluk ve sosyoekonomik durum, öğrenci ihtiyaçları ve özellikleri bağlamında uygulama farklılaştırmaları gerçekleştirmeye teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin programı uygulama sürecini yaratıcılıklarını ve yeteneklerini kullanabilecekleri bir karar verme süreci olarak görmeleri durumunda, etkili öğrenmeler gerçekleşebilir.

### **Literatür taraması**

Programı uyarlamak, öğretmenlerin belirlenen programın yapısını, program içindeki etkinlikleri ya da program hedeflerini değiştirerek yeniden düzenlemesini ifade eder (Sherin ve Drake, 2009). Öğrencilerin edindikleri bilgiler, programın tasarımcıları tarafından belirlenen hedeflerle örtüşmeyebilir. Öğretmenler, programı çeşitli sebeplerle, çeşitli biçimlerde ve farklı seviyelerde uyarlayabilirler (Gelmez-Burakgazi, 2020). Bu farklılıklar, çeşitli uyarlama şekillerini ortaya çıkarmıştır. Alanyazında program kullanım stratejileri olarak da ifade edilen uyarlama örüntülerinin gözlemlenen araştırmalarda benzer niteliklere sahip olduğu; fakat araştırmacılar tarafından çalışma bağlamlarına göre pek çok değişik terimle adlandırıldığı görülmektedir. Değiştirme, gözden geçirme, yeniden yapılandırma, genişletme, atlama, yaratma, yerine koyma, oluşturma, ekleme, çıkarma, uzatma, içeriği değiştirme, yeniden sıralama ve yeniden ifade etme gibi işlemler bunlar arasındadır (Li ve Harfitt, 2016; Bernard, 2017; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Tokgöz ve Bümen, 2021; Yazıcılar-Nalbantoğlu vd., 2022).

Öğretmenlerin uyarlama şekilleri farklılık gösterebilir. Öğretmenler, programı göz ardı ettiklerinde yalnızca belirli bir üniteden ya da o üniteye bazı kısımlardan uygulama dışı tutmayı tercih edebilirler. Diğer uyarlama biçimleri açısından da konuları yeniden yapılandırmayı, ek kaynaklar kullanmayı veya kendi kaynaklarını oluşturmaya karar verebilirler (Bernard, 2017; Brown, 2002). Alanyazında uyarlama örüntüleri olarak adlandırılan (Sherin ve Drake, 2009) bu uygulamalar aşağıda açıklanmıştır.

*Atlama:* Programın bir bileşeninin (konu, etkinlik, soru vb.) yerine yenisinin konulmadan geçilmesidir. Bir ders unsurunun bir kısmını ya da tamamını uygulamamak bu örüntüye bir örnektir (Burkhauser ve Lesaux, 2017).

*Yeniden düzenleme:* Bu süreçte ders konularının ve kazanımların programda fazla zaman ayrılması, (Bümen ve Yazıcılar, 2020), çeşitli nedenlerle (öğrenci ihtiyaçları, öğretmen inisiyatifi belirtilen sıralamalarının, sürelerinin ve etkinliklerin uygulanma şekillerinin değiştirilmesi söz konusudur (Tokgöz ve Bümen, 2021). Sınavda daha fazla yer bulan konu başlıklarına diğerlerine oranla daha çok ağırlık verilmesi (Bümen ve Yazıcılar, 2020), konuların işleniş sıralarının değiştirilmesi (Yazıcılar ve Bümen, 2019), etkinliklerin programda önerilenden farklı bir biçimde uygulanması (Li ve Harfitt, 2016), bu uyarlama biçiminin örnekleridir.

*Ekleme/genişletme:* Bu örüntüde çeşitli nedenlerle gerekli olduğu düşünülen program dışı konu/etkinlik/alıştırma/test/soru/materyal/araç-gereç vb. bileşenler programa dahil edilir (Drake ve Sherin, 2006). Ayrıca atlama deseninden farklı olarak bazı bileşenlerin ya da bileşenlerin bir bölümünün çıkarılması yerine mevcut etkinliklere ekleme yapılır (Burkhauser ve Lesaux, 2017).

*Tamamlama (Ek Materyal Kullanma):* Bu yöntemle öğretmenler, eğitim sürecini daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin öğrenimini desteklemek amacıyla ek materyaller kullanırlar. Örneğin, genel ağı kullanarak etkinlikler veya daha önceki dönemlerde ders kitaplarından alınan görsel-işitsel materyallerin derse dahil edilmesi bu örüntünün kullanımına ilişkin bir örnektir (Li ve Harfitt, 2016).

*Farklı kaynak/materyal kullanımı:* Bakanlığın sağladığı materyaller (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı vb.) dışında veya bu materyallerin yerini alacağı düşünülen farklı materyallerin tercih edilmesidir. Örneğin, öğretmenin derslerinde MEB tarafından sunulan kitapların yanında farklı bir yayınevine ait kaynakları kullanması bu örüntü dahilinde bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Yazıcılar ve Bümen, 2019).

*Yaratma:* Li ve Harfitt' e göre (2016) program bileşenlerini uyarlamak, yenilikçi ve zorlayıcı bir süreç gerektirebilir. Yaratma örüntüsü, programdaki mevcutlardan farklı bir biçimde, özgün bir program kaynağının (etkinlik, soru, metin) ya da öğrenme görevlerinin hazırlanmasıyla gerçekleşmektedir. Örneğin, Tokgöz ve Bümen'in (2021) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenler, programda işlevsel olmadığını düşündükleri unsurlar yerine veya MEB tarafından sağlanan ders kitaplarını yetersiz bulduklarında, öğrencilerin talepleri ve soruları doğrultusunda yeni materyaller ve aktiviteler geliştirmişlerdir.

*Yenisiyle değiştirme:* Programda yer alan ders içeriklerinin yerine yeni içeriklerin eklenmesi şeklinde uygulanır. Bu örüntüde atlama ve ekleme veya yaratma örüntülerinin bir arada kullanılması söz konusudur. (Yazıcılar, 2016: 32). İşlevsel olmadığı düşünülen öğretim içeriğinin, daha anlamlı ve ilgi çekici olduğu kabul edilen öğretim materyalleri ile değiştirilmesi bu bağlamda ele alınabilir (Li ve Harfitt, 2016).

*Plan üzerinde değişiklik yapma:* Eğitim içeriğinin programda belirlenen zamandan başka bir zamanda sunulmasıdır (Li ve Harfitt, 2016). Örnek olarak, bir ders bileşeninin başka bir zamanda veya sonraki derste tamamlanması bu duruma bir örnek teşkil etmektedir (Miller-Day vd., 2012).

*Sürede yapılan değişiklik:* Konunun öğretilmesi ile ilgili olarak programda belirtilen sürelerin altında veya üstünde bir zaman dilimi ayrılmasıdır (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Örneğin, öğretmenin konunun başlangıcında önerilen keşif türündeki etkinlikleri programda önerilen sürenin ötesinde uygulaması, bu örüntünün bir örneğidir.

*Ekleme yapma:* Öğretim sürecini daha verimli kılmak amacıyla program dahilinde sunulan kaynaklardan farklı kaynakların derse ilave edilmesidir (Li ve Harfitt, 2016).

*Farklı amaçla kullanma:* Program kaynaklarının tasarım hedeflerinden farklı şekilde kullanılmasıdır (Bernard, 2017).

*İçeriği düzenleme/değiştirme:* Konu alanına ait içeriğin değiştirilerek ele alınmasıdır (Bernard, 2017).

*Yeniden Biçimlendirme:* Program kaynakları içinde bulunan herhangi bir unsuru farklı ve yeni bir şekilde sunmaktır. Bir öğretmenin, öğrencilerin bir aktivitede karşılaştıkları ve anlamada zorlandıkları bir yönergeyi onların anlayabileceği şekilde yeniden düzenlemesi, bu yaklaşımın uygulanmasına ilişkin bir örnektir (Bernard, 2017).

*Yüzeysel işleme:* Öğretmenin ders konusunu atlamak yerine sadeleştirerek işlemesidir. Bu yaklaşımda öğrencinin ön bilgileri ve öğrenme yetenekleri dikkate alınır. Konunun sadeleştirilmesi veya program kaynaklarında bulunan daha az zorlayıcı soruları çözmeyi tercih etmek, bu yöntemin uygulanışına yönelik örneklerdir (Yazıcılar ve Bümen, 2019).

İlgili araştırmalarda görüldüğü üzere, öğretmenlerin program dahilinde gerçekleştirdikleri bazı benzer değişiklikler çalışma bağlamlarına göre farklı terimlerle açıklanmıştır. Örneğin ekleme, tamamlama ve farklı materyal kullanımı örüntülerinde program dışı bir bileşenin derslere entegre edilmesi söz konusudur. Bu bağlamda uyarlama örüntülerini atlama, genişletme, yeniden düzenleme ve yaratma olmak üzere temelde dört kavramla ifade etmek mümkündür. Bu doğrultuda, bu araştırmada uyarlama örüntüleri alanyazında ortaya konan sınıflamalar temel alınarak atlama, genişletme, yeniden düzenleme ve yaratma olmak üzere dört örüntü kapsamında ele alınmıştır.

Literatürde öğretim programını uyarlama davranışlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları oldukça sınırlıdır; bu kapsamda, alanyazında tek ölçek çalışması yapılmıştır. Söz konusu ölçek, "atlama", "genişletme" ve "yeniden düzenleme" olmak üzere üç bileşenden ve 20 maddeden oluşmaktadır (Yazıcılar-Nalbantoğlu vd., 2022). Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim programını uyarlama davranışlarını daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilecek ölçme araçlarına yönelik gereksinimin devam ettiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, söz konusu gereksinimi karşılamak

ve uyarlama örüntülerini bütüncül biçimde değerlendirecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir.

### Yöntem

Bu çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, geniş kitlelerin görüş ve özelliklerini betimleme amacı güttüğü için ölçek geliştirme sürecinde benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2018: 15). Ölçeğin hazırlanması sürecinin ilk aşamasında, ölçülmek istenen olgunun teorik temeli doğrultusunda ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve bu tarama temelinde taslak ölçek geliştirilmiştir (DeVellis, 2022: 73). Bu kapsamda, programın uyarlanmasına ilişkin alanyazın incelenmiş ve elde edilen kavramsal yapı çerçevesinde uyarlama örüntüleri (atlama, ekleme, yeniden düzenleme, yaratma) tanımlanmıştır; her bir uyarlama örüntüsü için maddeler oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla üç alan uzmanı, iki ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Maddeler, açıklık, uygunluk ve diğer maddelerle benzerlik açısından değerlendirilmiş; uzman önerileri doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, bazıları düzenlenmiş ve yeni maddeler eklenmiştir. Dil uzmanının önerileriyle de bazı maddeler anlam bakımından düzeltilmiş ve noktalama eksiklikleri giderilmiştir. Bu işlemler sonucunda, atlama, ekleme, yeniden düzenleme ve yaratma bileşenleri altında 30 maddelik birinci deneme formu oluşturulmuştur. Likert tipi ölçeklerde katılımcıların bir ifadeye yönelik tepkilerini belirlemek amacıyla farklı derecelendirme kategorileri kullanılabilir (Köklü, 1995). Bu çalışmada maddeler bireylerin ilgili davranışları hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik olduğundan, dereceleme seçenekleri “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla”, “Her Zaman” olacak biçimde 1–5 arasında derecelendirilmiştir.

### Çalışma grubu

Çalışmanın evrenini Balıkesir il merkezi ve iki ilçesinde MEB’e bağlı ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınarak, iş gücü, zaman ve maliyet etkenleri doğrultusunda uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Elde edilen verilere açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizine ilişkin örnekleme büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Comrey ve Lee (1992), 200 ve üzerini yeterli kabul ederken, Tavşancıl (2018), 200, Tabachnick ve Fidell (2015) ise 150 kişilik örneklemin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu görüşler çerçevesinde birinci ve ikinci deneme uygulamalarındaki örnekleme sayılarının yeterli olduğu ifade edilebilir.

Deneme uygulamaları için katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan okul türü ve branşlarıyla ilgili sayı ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** AFA ve DFA için katılımcıların demografik bilgileri

		Birinci Örneklem		İkinci Örneklem	
		Sıklık (N)	Yüzde Değeri (%)	Sıklık (N)	Yüzde Değeri (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	186	65,0	435	73,7
	Erkek	100	35	155	26,3
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-10	75	26,2	108	18,3
	11-20	168	58,7	250	42,4
	21-30	34	11,9	162	27,5
	30 yıl ve üzeri	9	3,1	70	11,9
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	236	82,5	500	84,7
	Yüksek Lisans	42	14,7	85	15
	Doktora	8	2,8	5	0,8
<b>Okul Türü</b>	İlkokul	104	36,4	253	42,9
	Ortaokul	182	63,6	337	57,1
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmenliği	92	32,2	215	36,4
	Türkçe	39	13,6	58	9,8
	Matematik	39	13,6	58	9,8
	Fen Bilimleri	16	5,6	42	7,1

Sosyal Bilgiler	19	6,6	29	4,9
İngilizce	30	10,5	65	11
Din Kültürü ve A. B.	17	5,9	34	5,8
Bilişim Teknolojileri	3	1,0	12	2
Teknoloji ve Tasarım	5	1,7	19	3,2
Okul Öncesi	11	3,8	26	4,4
Beden Eğitimi	7	2,4	12	2
Görsel Sanatlar	3	1,0	8	1,4
Müzik	5	1,7	12	2
<b>Toplam</b>	<b>286</b>	<b>100</b>	<b>590</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre birinci deneme uygulamasındaki katılımcıların %65'i kadın, %35'i erkektir. Öğretmenlerin %32,2'si sınıf öğretmeni, %67,8'i ise ortaokul düzeyinde çeşitli branşlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu %58,7'i 11-20 yıl mesleki kıdeme, %82,5'i lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiptir ve %63,6'sı ortaokulda görev yapmaktadır.

Tabloya göre ikinci deneme uygulamasındaki katılımcıların %73,7'si kadın, %26,3'ü erkektir. Branş dağılımında en yüksek oran %36,4 ile sınıf öğretmenliğine aittir. Bu branşı %11 ile İngilizce, %9,8 ile Türkçe ve Matematik, %7,1 ile Fen Bilimleri takip etmektedir. Katılımcıların %42,4'ü 11-20 yıl, %27,5'i 21-30 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Eğitim düzeyi açısından %84,7'si lisans, %15'i yüksek lisans, %0,8'i doktora mezundur. Katılımcıların %57,1'i ortaokulda, %42,9'u ilkokulda görev yapmaktadır. Bu veriler doğrultusunda, örneklemin demografik çeşitliliğe sahip olduğu ve faktör analizi için yeterli sayıda katılımcı içerdiği söylenebilir.

### **Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırmanın öncesinde Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 13.05.2024 tarihli ve 2024/04 sayılı toplantısında alınan karar gereği etik kurul onayı alınmıştır. Deneme uygulamaları kapsamında Balıkesir il merkezi ve ilçelerinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde farklı branşlara sahip öğretmenlerden (Birinci örneklem: N=314; İkinci örneklem: N=599) elde edilen veriler çözümlenmiştir. Veri toplama sürecine geçilmeden önce [arastirmaizini.meb.gov.tr](http://arastirmaizini.meb.gov.tr) internet adresi üzerinden araştırma uygulaması izni alınmış, deneme formları uygulama izni alınan okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Analizlere başlamadan önce her iki uygulamaya ait veri setlerinde kayıp verilerin rassal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, rassal olduğu belirlenen boş gözlemlere seri ortalama değerleri atanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Hatalı veya eksik veriler analiz dışı bırakılmıştır. AFA ve DFA analizleri öncesinde verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.5$  sınırları dışında kalan gözlemler veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca aykırı değerlerin belirlenmesinde Q-Q plot, P-P plot, box plot ve histogram grafikleri incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerler z puanları  $\pm 3$  sınırına göre, çok değişkenli uç değerler ise Mahalonobis  $D^2$  değerleri kullanılarak ( $p < .001$ ) belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Çokluk vd., 2021). Bu işlemler sonucunda AFA için veri seti 286, DFA için ise 590 katılımcı ile analizlere uygun hale getirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde faktör elde etme metodu olarak "temel bileşenler analizi" (principal components analysis), döndürme metodu olarak ise dik (orthogonal) döndürme tekniklerinden "maksimum çeşitlilik" (varimax with kaiser normalization) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2015). DFA en büyük olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin geneli ve bileşenleri (alt boyutlar) için güvenilirlik testleri uygulanmıştır. İç tutarlılık cronbach alfa ve omega katsayılarına göre incelenmiştir. Bu değerlerin .70'in üzerinde olması bileşenler ve ölçeğin geneline ait puanların güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir (George ve Mallery, 2003). Verilerin çözümlenmesinde "IBM SPSS Statistic 22, Jamovi 2.6.44" ve "Mplus 8" paket programları kullanılmıştır. Araştırmada madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları ile Omega güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Jamovi 2.6.44 programından yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri Mplus 8 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki diğer tüm istatistiksel analizler ise IBM SPSS Statistics 22 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

## Bulgular ve tartışma

### Açımlayıcı faktör analizi

Field (2009), faktör analizi öncesinde bir dizi varsayımın sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretim programı uyarlama ölçeğinin (ÖPUÖ) faktör yapısını belirlemeden bu varsayımlar sınanmıştır.

- Anti görüntü korelasyon (anti-image correlation) matrisi incelenmiş. Elde edilen değerlerin .50'den yüksek olduğu görülmüştür. Bu değerler örneklem yeterliğinin bir göstergesidir. Bu varsayımın karşılanması veri setinin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir.
- Yeniden üretilen bileşen tablosu (reproduced component matrix) altındaki "determinant" değeri incelenmiş ve bu değer .00001'den büyük olduğu (determinant=.003) görülmüştür. Bu sonuca göre maddeler arasında çoklu bağlantı problemi yoktur.
- ÖPUÖ'nün KMO ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. AFA'ya göre KMO değeri .81; Bartlett küresellik testi sonucu 1632.571 ( $p<.05$ ) olarak hesaplanmıştır. KMO, değeri .80-.90 değerleri arasında iyi seviyede kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre AFA örneklemini oluşturan 286 kişinin iyi düzeyde yeterli olduğu ifade edilebilir (Çokluk v., 2018). Bartlett Küresellik testine göre ise ki-kare değerinin ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı olması, veri setinin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2:** KMO ve Bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Değeri		.811
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki-kare	1632.571
	Sd	190
	p	.000*

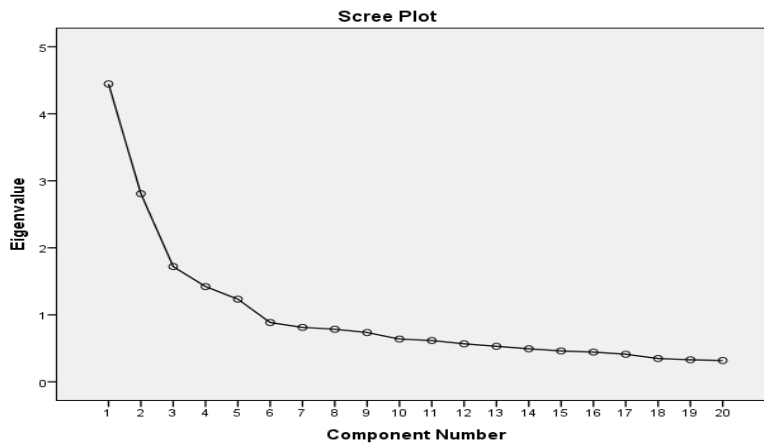
\* $p<.05$

- Yeniden üretilmiş korelasyon (reproduced correlations matrice) tablosu incelenmiş atık değerlerin sayısının 71 olduğu, bunun artık değerlerin toplamının %37'sine karşılık geldiği ve %50'nin altında olma şartını sağladığı görülmüştür ( $p<.05$ ).

Varsayımların karşılanması AFA'nın yapılabilmesi için gerekli koşulların sağlandığını göstermiştir. Bu koşulların sağlandığının görülmesiyle ölçeğe ait bileşenler ve bu bileşenlere ait maddeler tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde genellikle doğrudan ölçülemeyen gizil değişkenleri ölçmek amaçlanmaktadır. Faktör analizi olarak ifade edilen bu işlem sayıca fazla olan değişkenleri birbiriyle tutarlı daha az değişkene indirgemektedir. Nitekim bir veri setini mümkün olduğunca asıl bilgiyi koruyarak daha yönetilebilir bir boyuta indirgemek avantajlıdır. Faktör analizi, bir veri setini birbiriyle ilişkili değişkenlerden oluşan bir gruptan daha küçük bir faktör kümesine indirgeyerek ve en az sayıda açıklayıcı yapı kullanarak maksimum ortak varyans miktarını açıklamaktadır (Field, 2009: 628-629).

Aşağıda AFA sonucunda elde edilen yamaç birikinti grafiği sunulmuştur.

**Şekil 1:** ÖPUÖ'nün faktör yapısına yönelik yamaç-birikinti grafiği



Faktör sayısının belirlenmesinde yamaç-birikinti grafiğinin (scree plot) dikkate alınması önerilmektedir (Çokluk vd., 2021: 221). Şekil 'de sunulan yamaç-birikinti grafiğinde her bir bileşenin açıkladığı özdeğerler (eigenvalue) görülmektedir. Grafik incelendiğinde eğrinin belirgin şekilde kırıldığı noktanın dördüncü bileşende olduğu görülmektedir. Buna göre 4 bileşenli bir model oluşturmak uygun görülmektedir.

AFA sonucunda elde edilen bileşenler ve bu bileşenler altında yer alan maddeler bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** ÖPUÖ'ye ait bileşenler ve madde faktör yükleri

Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4
Yaratma3	.82			
Yaratma4	.78			
Yaratma5	.74			
Yaratma6	.71			
Yaratma2	.59			
Yaratma1	.50			
Ekleme3		.81		
Ekleme2		.70		
Ekleme1		.66		
Ekleme4		.65		
Atlama8			.70	
Atlama1			.68	
Atlama5			.63	
Atlama3			.62	
Atlama6			.58	
Atlama2			.36	
Yeniden düzenleme2				.80
Yeniden düzenleme4				.79
Yeniden düzenleme1				.79
Yeniden düzenleme3				.40
<b>Öz Değer</b>	3.27	2.50	2.37	2.25
<b>Açıkladığı Varyans</b>	16.33	12.52	11.85	11.27
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>	51.97			

AFA sonucunda maddelerin faktör yüklerinin en az .30 ve üzerinde olması (Hair-Anderson vd., 1998) ve birden fazla faktör altında yüksek faktör yükü ile yüklendiğinde aradaki farkın .10 ve üzerinden olması (Büyüköztürk, 2002) ölçütleri dikkate alınmıştır. ÖPUÖ'de kuramsal temele dayalı olarak 4 bileşen altında bulunan maddelerden ekleme bileşeninde yer alan 5,6,7; atlama bileşeninde yer alan 4 ve 7; yeniden düzenleme bileşeninde yer alan 5,6,7,8,9. maddeler çapraz yükleme (cross-loading) ve kendi faktörü altında yeterli faktör yüküyle (>.30) faktörleşmeme gibi nedenlerden dolayı çalışma dışı bırakılmıştır. ÖPUÖ'nün 20 madde ve 4 bileşenden oluştuğu ve 4 bileşenin toplam varyansın 51.972'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında elde edilmesi yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2018). Ayrıca 6 maddeden (1-6) oluşan birinci bileşenin (yaratma) toplam varyansın 16.33'ünü, 4 maddeden (7-10) oluşan ikinci bileşenin (ekleme) 12.52'sini, 6 maddeden (11-16) oluşan üçüncü bileşenin (atlama) 11.85'ini, 4 maddeden (17-20) oluşan dördüncü bileşenin (yeniden düzenleme) 11.27'sini açıkladığı görülmüştür.

#### **Doğrulayıcı faktör analizi**

ÖPUÖ'nün faktör yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, parametre kestirim yöntemi olarak en büyük olabilirlik (ML-Maximum Likelihood) kullanılmıştır. ML

kestirimi, bağımsız değişkenler sabit kabul edildiğinde, ölçüm modelindeki bağımlı değişkenlerin normal dağılması varsayımıyla çalışır (Kline, 2015: 235). DFA örnekleme için toplanan veriler normal dağılım gösterdiği için bu kestirim yöntemi tercih edilmiştir.

Analiz sonucunda *yeniden düzenleme* bileşeninin üçüncü maddesi model uyum iyiliğini kötü etkilediği ve faktör yükü .21 (<.30) olduğu için model dışında bırakılmıştır. Ayrıca hata varyanslarının ilişkili olduğu bazı maddeler için modifikasyon önerileri incelenmiştir. A3 ve A1, Y5 ve Y4, A6 ve A5 arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından model uyum değerlerinin yükseldiği görülmüştür. DFA çözümü sonucu ÖPUÖ'ye ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'te ve DFA diyagramı Şekil 2' de verilmiştir.

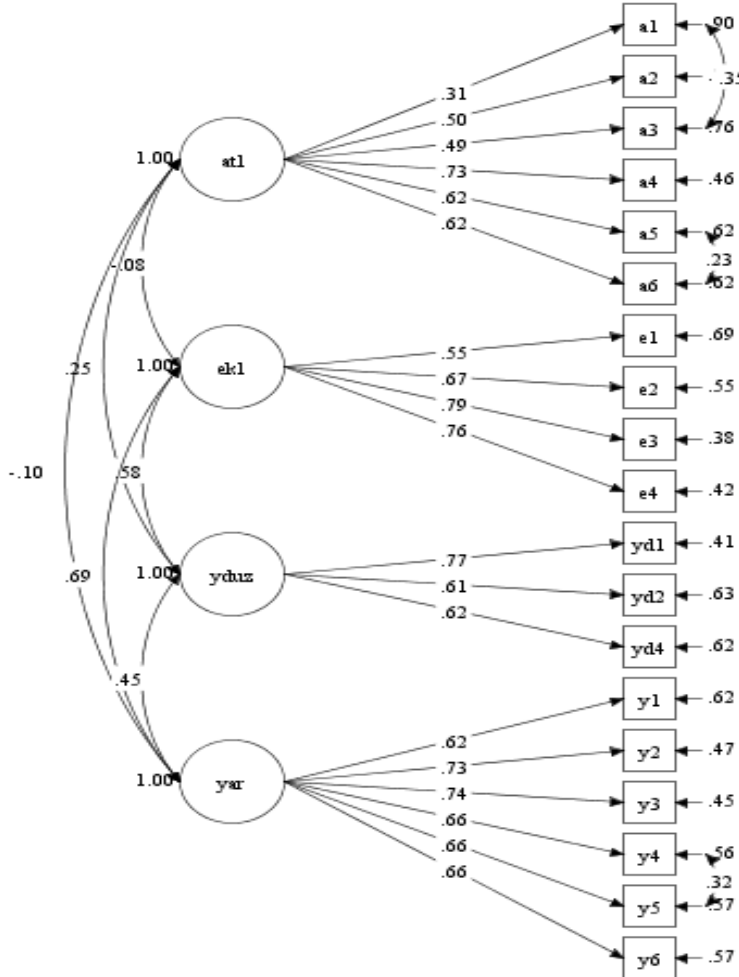
**Tablo 4:** ÖPUÖ'ye ait uyum iyiliği indeksleri

Uyum indeksi	$\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	TLI (NNFI)	SRMR
Değer	405.595/143	.056	.927	.912	.054
Değerlendirme	İyi	Kabul edilebilir	Çok iyi	Kabul edilebilir	İyi

p <.001

Dört faktörlü modele ilişkin uyum iyilik indeksleri incelendiğinde CFI ve TLI değerlerinin 0.90'dan büyük ve sırasıyla çok iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu, RMSEA ve SRMR değerlerinin de 0.08'den küçük ve sırasıyla kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  değeri 4'ün altında olduğu görülmüştür. Bu sonuç da iyi uyumun göstergesidir (Çokluk vd., 2021: 271; Kline, 2015) [(143, 590) = 405.595; p <.001; CFI=0.93; TLI=0.91; RMSEA=0.056; SRMR=0.054].

**Şekil 2:** ÖPUÖ Standardize Edilmiş DFA Diyagramı



### ***Yakınsama geçerliği ve ayırt edici geçerlik***

Yakınsama ve ayırt edici geçerlik, yapısal geçerliğin belirlenmesinde DFA sonrasında test edilmektedir. Aynı yapıyı ölçtüğü varsayılan değişkenler, birbirleriyle olan iç korelasyonları belirgin bir büyüklükteyse yakınsama geçerliliğine sahip olarak gösterilir. Ayırt edici geçerlilik ise farklı yapıları ölçtüğü varsayılan bir grup değişken arasındaki korelasyonlar çok yüksek değilse sağlanmaktadır (Campbell ve Fiske, 1959). Bir ölçüm modelinin yakınsama ve ayırt edici geçerliği, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) ve Birleşik Güvenirlik (BG) değerlerine göre belirlenmektedir. Raykov (2004), DFA modellerinde faktör ölçümünün güvenirliliğini tahmin eden katsayıları belirtmiştir. Bu katsayılar genellikle cronbach alfa değerine göre daha iyi alternatiflerdir; çünkü cronbach alfa değeri doğrudan göstergelerin tek bir faktöre bağımlı olup olmadığını ölçmez. Buna imkân tanıyan BG katsayısı faktörün göstergeleri tarafından ne kadar tutarlı ölçüldüğünü ifade eder. Ölçeğe ait faktörlerin birleşik güvenirliliğe sahip olması için .70'in üzerinde değere sahip olmaları gerekir. Ayırt edici geçerliğin sağlanması için de faktörün göstergeleri arasındaki korelasyonlar, farklı faktörleri ölçmesi beklenen göstergelerle olan çapraz faktör korelasyonlarından daha büyük olmalıdır. Açıklanan ortalama varyans değeri de bunun göstergesidir. Faktörün maddeleri tarafından ne kadar açıklanabildiğini ölçer (Kline, 2015: 196). Bu değerin de .50'nin üzerinde olması beklenir (Fornell ve Larcker, 1981).

**Tablo 5:** ÖPUÖ'nün birleşik güvenirlik ve açıklanan ortalama varyans değerleri

	BG	AOV	1	2	3	4
1. Atlama	0.73	0.32	(.56)			
2. Ekleme/Genişletme	0.79	0.49	-.07	(.70)		
3. Yeniden Düzenleme	0.71	0.45	.18	.43	(.65)	
4. Yaratma	0.84	0.47	-.09	.56	.34	(.69)

Tablo ölçeğin faktörlerine ait BG, AOV, korelasyon ve AOV'nin karekök değerleri sunulmuştur. Faktörlere ait BG katsayıları .70'in üzerindedir ve koşulu sağlamıştır. AOV değerleri incelendiğinde .50'nin altında olduğu görülmektedir. Fornell Larcker (1981), BG'nin .60'tan yüksek olduğu durumda AOV değeri .50'den küçük olsa da yapının yakınsak geçerliliğinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo bulguları bu durumu desteklemektedir. Bir faktörün AOV'sinin karekökü, bu faktör ile diğer faktörler arasındaki korelasyonlardan büyük olduğunda da ayırt edici geçerlilik sağlanmaktadır (Fornell ve Larcker 1981). Bu ölçüte göre her bir faktöre ait AOV karekök değerinin o faktör ile diğer faktörler arasındaki korelasyon değerlerinden büyük olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında ölçme aracının yapısal geçerliğe sahip olduğu görülmektedir.

### ***Güvenirlik ve madde ayırt edicilik indeksleri***

Ölçeğin bileşenlerine ve geneline ait güvenirlik cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ve yapı güvenirliliğine göre belirlenmiştir. McDonald'ın (1999) omega katsayısı, maddelerin faktör yükleri farklılaştığında, cronbach alfaya göre daha esnek ve gerçekçi bir iç tutarlılık ölçüsüdür. Çok boyutlu ölçümlerin güvenirliliğini belirlemede kullanılır. Faktör yapısının birden fazla olduğu durumda cronbach alfa değerine kıyasla daha etkili bir göstergedir (Revelle ve Zinbarg, 2009). ÖPUÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen her bir bileşene ait ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu, %27'lik alt-üst grup yönteminde belirlenen *t* değerleri, madde kalan, madde silindiğinde elde edilen cronbach alfa değerleri, cronbach alfa ve omega değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo incelendiğinde tüm bileşenler ve ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach alfa ve omega değerleri görülmektedir. Cronbach alfa katsayıları altı maddenin yer aldığı atlama bileşeni için .74; dört maddenin yer aldığı ekleme bileşeni için .78; üç maddenin yer aldığı yeniden düzenleme bileşeni için .70; altı maddenin yer aldığı yaratma bileşeni için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach alfa katsayısı ise .80'dir. Omega değerlerinin ölçeğin bileşeni ve genelinde cronbach alfa değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliliğinin kanıtı olarak ifade edilebilir (George ve Mallery, 2003).

**Tablo 6:** ÖPUÖ'nün Ortalama, Standart Sapma, Güvenirlik ve Ayırt Edicilik Değerleri

Faktör	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Madde Toplam	t Değeri	Madde Kalan	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa/Omega Değerleri
Atlama	A1	1.89	.890	.180	7.03*	.1802	.803	.741/.747
	A2	2.09	.952	.088	3.72*	.0878	.809	
	A3	2.17	.918	.174	6.22*	.1740	.803	
	A4	2.20	.811	.235	6.69*	.2351	.799	
	A5	2.48	.867	.138	4.29*	.1376	.805	
	A6	2.18	.818	.261	7.53*	.2615	.797	
Ekleme	E1	4.00	.808	.370	10.86*	.3704	.791	.784/.790
	E2	4.18	.813	.469	13.59*	.4694	.785	
	E3	4.07	.763	.520	15.24*	.5197	.783	
	E4	3.89	.816	.518	16.75*	.5181	.782	
Yeniden Düzenleme	YD1	3.54	.882	.484	13.46*	.4837	.784	.703/.707
	YD2	3.69	.886	.378	11.32*	.3782	.791	
	YD3	3.30	.862	.467	13.82*	.4669	.785	
Yaratma	Y1	3.88	.814	.571	16.04*	.5711	.779	.841/.842
	Y2	3.39	.886	.551	16.22*	.5511	.780	
	Y3	3.34	.852	.473	13.57*	.4727	.785	
	Y4	3.39	.957	.443	14.02*	.4433	.786	
	Y5	3.41	.912	.436	13.70*	.4357	.787	
	Y6	3.56	.904	.402	12.41*	.4021	.789	
<b>Ölçek Toplam</b>								.800/.818

\*p<.001

Ölçeğin bileşenleri için elde edilen madde toplam korelasyonlarına bakıldığında atlama bileşeninde .088-.261; ekleme bileşeninde.370-.520; yeniden düzenleme bileşeninde.378-.484; yaratma bileşeninde.402-.571 arasında değişim göstermiştir. Maddelerin ayırt ediciliği %27'lik alt-üst grup yöntemine göre de incelenmiştir. Bunun için katılımcılar toplam puanlarına göre sıralanmış, en düşük %27'lik grup alt grup en yüksek %27'lik grup ise üst grup olarak belirlenmiştir. İlişkisiz örneklem t-testi ile her madde için bu iki grup arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen t değerleri ve tüm maddeler için farkların anlamlı olması (p<.001) maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

### Sonuç ve öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programını uyarlama davranışlarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı hazırlamak amaçlanmıştır. Çalışma, Balıkesir ilinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak yürütülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 bileşen ve 20 maddeden oluştuğu, bu bileşenlerin toplam varyansın 51.972'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bileşenlerin etiketleme işlemi ilgili araştırmalarda (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009; Bernard, 2017; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020) kullanılan kavramlar incelenerek yapılmıştır. “Atlama” bileşeni 6 maddeden, “ekleme” bileşeni 4 maddeden, “yeniden düzenleme” bileşeni 3 maddeden ve “yaratma” bileşeni 6 maddeden oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda “yeniden düzenleme” bileşeni altında yer alan üçüncü madde faktör yükünün .21 (<.30) olması ve model uyum iyiliğini kötü etkilediği gerekçesiyle ölçek dışında bırakılmıştır. Bunun sonucunda model uyum değerleri yükselmiş ve ölçeğin nihai formunda 19 madde

yer almıştır. Maddelerin faktör yükleri .31 ve .79 arasındadır. Ölçeğin geçerlik analiz sürecinin devamında yakınsama geçerliği ve ayırt edici geçerlik incelenmiştir. Yakınsama geçerliği kapsamında aynı yapıyı ölçen maddelerin birbiriyle tutarlılıkları ortaya konulmuştur. Maddelerin birbirinden farklı yapıları ölçme özelliğiyle birbirinden ayırt edilebilir olduğu belirlenmiş ve bileşenlerin birbirinden bağımsızlığı ölçeğin ayırt edici geçerliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach alfa ve omega değerleri sırasıyla .80 ve .82'dir. Madde toplam korelasyon ve %27'lik alt-üst grup yöntemi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar bağlamında ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Öğretim programı kullanımına ilişkin örüntüler, benzer özellikler taşısa da araştırmacılar bu örüntüleri çalışma bağlamlarına göre farklı kavramlarla adlandırmıştır. Bu nedenle mevcut çalışmada dört örüntü altında toplanmıştır. Öğretmenler programı uygularken zaman sınırlılığı, öğrenci düzeyi, öğretmenin pedagojik anlayışı ve deneyimi, kurumsal donanımın yetersizliği, bölgesel özellikler, kurumsal sınavların odağa alınması gibi çok çeşitli etken nedeniyle programın bazı bileşenlerini göz ardı edebilmektedirler (Remillard, 1999). Ölçekte yer alan bileşenlerden atlamada herhangi bir program unsurunun ihmâline yönelik maddeler yer almıştır. Ekleme örüntüsünde öğretmenin program dışı içerik, etkinlik, örnek, materyal ya da yöntemleri derse dahil etmesi söz konusudur (Burkhauser ve Lesaux, 2017). Ekleme bileşeninde ise mevcut programa yapılan destekleyici uygulamaları ölçmeye yönelik maddeler yer almıştır. Ölçeğin bileşenlerinden bir diğeri olan yeniden düzenlemede öğretmenin programdaki konularda ve kazanımlarda sıra, süre ve uygulama biçimi açısından yaptığı değişiklikleri içerir (Tokgöz ve Bümen, 2021). Bu bileşen programı yeniden yapılandırma uygulamalarına yönelik maddeleri içermiştir. Yaratma örüntüsünde ise programın ötesine geçerek özgün bir program materyalinin tasarlanması sürecini içerir (Li ve Harfitt, 2016). Yaratma bileşeninde de program uygularken yapılan tasarımcı uygulamaları ölçmeye yönelik maddeler yer almıştır.

Programın uyarlanmasına ilişkin özellikle uluslararası alanyazında nitel araştırmaların yoğun olduğu (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2006; Brown, 2009; Choppin, 2011; Meidl ve Meidl, 2011; Miller-Day vd., 2012; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017; Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2017; McCarthey ve Woodard, 2017; Troyer, 2019), bununla birlikte ulusal alanyazında da çeşitli çalışmaların (Yazıcılar ve Bümen, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Tokgöz ve Bümen, 2021 Karakuyu, 2023; Ünal, 2023, Yazıcılar ve Bümen, 2024) yapıldığı görülmektedir. Ancak ölçek geliştirme bağlamındaki tek çalışma Yazıcılar-Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışma "Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği"nde "atlama, genişletme ve yeniden düzenleme" olmak üzere üç bileşen ve 20 maddeden oluşmuştur. Bahsi geçen araştırma ile mevcut araştırma bileşenler açısından karşılaştırıldığında mevcut araştırmadaki ölçekte farklı olarak "yaratma" bileşeni yer almıştır. Program materyallerinin uyarlanması, yaratıcılık ve pedagojik esneklik gerektiren karmaşık bir süreci beraberinde getirebilir (Li ve Harfitt, 2016). Yaratma örüntüsünde program dışı bir bileşenin (örn: etkinlik, soru, metin) öğretim sürecine dahil edilmesi söz konusudur. Bu yönüyle ekleme örüntüsüyle benzerlik göstermekle birlikte, öğretmenlerin yenilikçi, tasarlayıcı niteliklerini gerektirmesiyle ekleme örüntüsünden farklılaşmaktadır. Zira öğretim programlarının etkili şekilde uygulanabilmesi ve uyarlanabilmesi öğretmenlerin pedagojik tasarım becerileriyle ilgilidir (Yazıcılar-Nalbantoğlu vd., 2022). Pedagojik tasarım, öğretmenlerin program materyallerini yorumlama, değerlendirme ve öğretim sürecine dönüştürebilme becerilerini kapsar. Bu beceri, öğretmenin materyallerdeki potansiyel olanakları fark ederek onları amaçlara ulaşmak için etkili şekilde kullanması ile ilgilidir (Brown, 2009). Yaratma örüntüsü, öğretmenin pedagojik özgünlüğünü, yenilikçiliğini öğretim sürecini zenginleştiren ve mesleki özerkliği destekleyen üst düzey bir uyarlama biçimidir. Bu anlamda uyarlama uygulamalarının önemli bir bileşenidir ve ÖPUÖ'de yer almıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını uygularken gerçekleştirdikleri uyarlama uygulamalarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci hem teorik temeller hem de alanyazındaki önceki çalışmalar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Ölçek, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında, hizmet içi eğitimlerde ve program geliştirme çalışmalarında öğretim programı uygulamalarının izlenmesi ve desteklenmesi amacıyla kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl yorumladıklarını ve uyguladıklarını anlamaya yönelik yapılacak araştırmalara da önemli bir zemin oluşturabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Apsari, Y. (2018). Teachers' problems and solutions in implementing Curriculum 2013. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 3(1), 11–23. <https://doi.org/10.35974/acuity.v3i1.620>
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers* [Master's thesis]. Brigham Young University. <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488>
- Brown, M. (2002). *Teaching by design: Understanding the intersection between teacher practice and the design of curricular innovations* [Doctoral dissertation]. Northwestern University Institutional Repository. <https://arch.library.northwestern.edu/>
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), In *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17–36). Routledge.
- Burkhauser, M. A., ve Lesaux, N. K. (2015). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312. <http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- 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. <http://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <http://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, D. T., ve Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <http://doi.org/10.1037/h0046016>
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Psychology press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. Bs.). Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Nobel Akademi.
- Drake, C., ve Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- 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. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex and drugs and rock 'n' roll* (3rd ed.). Sage.
- Fornell, C., ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <http://dx.doi.org/10.2307/3151312>
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30 (3), 920-942.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all, international summit on the teaching profession*, Paris, OECD Publishing. 12.04.2024 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en> adresinden erişildi.

- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Hill, L. G., Maucione, K., ve Hood, B. K. (2007). A focused approach to assessing program fidelity. *Prevention Science*, 8, 25-34. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0056-4>
- Karakuyu, A. (2023). Investigation of the teachers' curriculum adaptation patterns. *Journal of Social Sciences and Education*, 6(2), 297-324. <https://doi.org/10.53047/josse.1350026>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford publications.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), 81-93.
- Leite, C., Fernandes, P., ve Figueiredo, C. (2013). National curriculum vs curricular adaptation: teachers' perspectives. C. Leite, P. Fernandes & C. Figueiredo (Eds.), *Future directions: uncertainty and possibility: European Conference on Curriculum Studies* (117-123). Universidade do Minho, Institute of Education, Research Centre in Education (CIEd).
- Li, Z., ve Harfitt, G. J. (2017) An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2016.1166467>
- McCarthy, S. J., ve Woodard, R. (2017). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2017.1376672>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Meidl, T., ve Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-30.
- MEB (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. 20.03.2025 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/okul-temelli-planlama> adresinden erişildi.
- Miller-Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y., Graham, J., ve Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health Education*, 113(4), 324-344. <http://dx.doi.org/10.1108/09654281311329212>
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184. <http://dx.doi.org/10.1177/01466216970212006>
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342. <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00116>
- Remillard, J. T. (2018). Mapping the relationship between written and enacted curriculum: Examining teachers' decision making. G. Kaiser, H. Forgasz, M. Graven, A. Kuzniak, E. Simmt, & B. Xu (Eds.), In *Invited lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 483-500). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5>
- Revelle, W., ve Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154. <http://dx.doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
- Sherin, M.G., ve Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270802574368>
- Şahin, A., ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 19-32.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (10. Bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tokgöz, M., ve Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292. <http://dx.doi.org/10.3326/ier.2021.20330>
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2018.1425390>

- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1086/701421>
- Ünal, M. (2023). An investigation of teachers' curriculum adaptation patterns in terms of various variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2329-2383.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yazıcılar, Ü., ve Bümen, N. (2019). *Crossing over the brick wall: adapting the curriculum as a way out*. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T. ve Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2021.1946416>
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., ve Bümen, N. T. (2024). Changes in the curriculum adaptation skills of teachers as a result of professional development support: A Turkish case study. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104386>

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma için Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonu 03.05.2024 tarihli ve 2024/04 sayılı toplantısında alınan karar gereği sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

#### **Araştırmacıların katkı oranı beyanı**

Yazarlar araştırma planlaması, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve raporlaştırılması aşamalarında çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Çıkar çatışması beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

