

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi

İsmail Satmaz*, Derya Girgin**

Makale Geliş Tarihi:10/09/2025

Makale Kabul Tarihi:10/11/2025

DOI: 10.35675/befdergi.1781353

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ilindeki öğretmenler oluştururken, örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında söz konusu programı uygulayan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Burul ve Tezci (2022) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmış, analizlerde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kıdemi az olan öğretmenlerin programa daha yüksek bağlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, yeni programların başarıyla uygulanabilmesi için öğretmen eğitiminin, kurumsal desteğin ve pedagojik esnekliğin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, öğretmen, programa bağlılık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Determining Teachers' Curriculum Fidelity Levels Regarding the Türkiye Century Maarif Model

Abstract

This study aims to determine teachers' curriculum fidelity levels regarding the Türkiye Century Maarif Model. The research employed a quantitative survey design. The study population consisted of teachers in the province of Çanakkale, and the sample included 400 teachers who began implementing the new curriculum in the 2024-2025 academic year. Data were collected using the “Curriculum Fidelity Scale” developed by Burul and Tezci (2022), and analyzed through descriptive statistics, t-tests, and ANOVA. The findings indicated that teachers generally exhibited high levels of curriculum fidelity. While no significant differences were found in fidelity levels based on gender and school type, significant differences were observed based on years of teaching experience. Teachers with fewer years of experience

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim

Programları ve Öğretim, ismailsatmaz@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2696-3019](https://orcid.org/0000-0003-2696-3019) 

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim

Programları ve Öğretim, deryagirgin@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-6114-7925](https://orcid.org/0000-0002-6114-7925) 

Kaynak Gösterme: Satmaz, İ. & Girgin, D. (2026) Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programlarına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(50), 663-688.

demonstrated higher fidelity to the curriculum. The results emphasize the importance of teacher training, institutional support, and pedagogical flexibility for the successful implementation of newly introduced curricula.

Keywords: *Curriculum, curriculum fidelity, teacher, Türkiye Century Maarif Model*

Giriş

Eğitimde kalite ve başarıyı artırmanın temel unsurlarından biri, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasıdır. Öğretim programları, öğrencilere belirli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedefleyen sistemli planlardır (Baş & Şentürk, 2019). Öğretmenlerin bu programlara olan bağlılığı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler ve programın hedeflerine ulaşılmasında belirleyici bir rol oynar (Bümen vd., 2014). Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin belirlenen programı tasarlandığı şekilde uygulama derecesini ifade eden önemli bir kavramdır (Dusenbury vd., 2003). Bu kavram, öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları programın, geliştiricilerinin belirlediği hedeflere ve standartlara ne kadar uyum sağladığını ölçmeyi amaçlar (Korucu & Şahan, 2024).

Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin bir müfredatı geliştiricilerin belirlediği biçimde uygulama derecesini ifade eden kritik bir değişkendir (Dusenbury vd., 2003). Bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, pedagojik yaklaşımları, eğitim geçmişleri ve okul iklimi gibi çok boyutlu faktörlerden etkilenmektedir (Clayback vd., 2023). Özellikle mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin müfredata olan bağlılıklarını artırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Rankin & Rankin, 2024). Buna göre, program okuryazarlığı eğitimi alan öğretmenler, programın amaç ve yöntemlerini daha iyi kavrayarak uygulamada daha yüksek sadakat gösterebilmektedir. Ancak öğretmenlerin kişisel öğretim anlayışları ve esneklik ihtiyacı, programın birebir uygulanmasında farklılıklar yaratabilmektedir (Štolcová vd., 2023). Nitekim Allo (2020), öğretmenlerin yerel ihtiyaçlara göre programı yeniden yapılandırma eğiliminde olduklarını ve bunun uygulama bağlılıkta yol açabileceği sorunları ifade etmektedir. Thierry, Vincent ve Norris (2022) ise öğretmenlerin kişisel yeterlilik algılarının, duygusal ve sosyal içerikli müfredatlarda bile bağlılık düzeylerini belirlediğini göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) gibi kapsamlı reformların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, yalnızca içerik yeterliliğiyle değil, öğretmenlerin bu içeriği benimseme ve uygulama kapasiteleriyle de yakından ilişkilidir.

Öğretim programına bağlılık geliştirilen program ile öğretmen tarafından sınıfta uygulanan program arasındaki tutarlılığı ifade eden kritik bir kavramdır. Bu kavram, öğretim programlarının etkili ve amacına uygun şekilde hayata geçirilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bir müfredatı geliştiricilerin belirlediği amaç, içerik ve yöntemlere ne derece sadık kalarak uyguladıkları, öğrencilerin öğrenme çıktılarının niteliğini doğrudan etkilemektedir (Dusenbury vd., 2003). Alanyazında yapılan araştırmalar, özellikle temel eğitim

düzeyindeki öğretmenlerin, başta temel dersler ve öğrenme etkinlikleri olmak üzere belirli alanlarda öğretim programına yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Süer & Kinay, 2022). Ancak öğretim programına bağlılık, öğretmenler arasında tekdüze bir biçimde dağılmamaktadır. Sakallıoğlu ve Özüdoğru'nun (2022) çalışması, bazı boyutlarda öğretmenlerin programa orta düzeyde bağlılık gösterdiğini, diğer boyutlarda ise yüksek sadakat sergilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, programın tüm bileşenlerinin eşit derecede uygulanmadığını ve öğretmen bağlılığının farklı alt boyutlarda değişkenlik gösterdiğini işaret etmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında öğretmenin yaşı, mesleki deneyim süresi, görev yaptığı okul kademesi, branş bilgisi ve aldığı hizmet içi eğitimler yer almaktadır (Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022). Bu bağlamda, öğretmen deneyimi, öğretim programına bağlılığı etkileyen önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Nitekim King (2024), öğretmen deneyiminin, programın sunuluş biçimi ile bağlılık arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde etki ettiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre, deneyimli öğretmenler, programın sunuluş biçiminden daha az etkilenmekte ve programın özünü daha esnek biçimlerde uygulayabilmektedir. Bu bulgu, deneyimli öğretmenlerin pedagojik özerkliğe daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, müdahale programlarının esneklik düzeyinin artırılması da öğretmenlerin programa olan bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir (King, 2024). Bu kapsamda, öğretim materyallerinin öğretmenlerin mesleki deneyim düzeylerine göre uyarlanması ve programın uygulanabilirliğini artıracak biçimde esnekleştirilmesi, program bağlılığının destekleyen önemli stratejiler arasında yer almaktadır.

Müfredatların öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun biçimde tasarlanması, pedagojik esneklik ilkeleri doğrultusunda uygulanabilirliğinin artırılması ve mesleki gelişim olanaklarıyla desteklenmesi, öğretmenlerin programa olan bağlılıklarını güçlendirmekte ve bu sayede eğitim sisteminin genel niteliğini iyileştirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen bağlılığı yalnızca bireysel bir eğilim değil, eğitim politikalarının merkezine alınması gereken stratejik bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

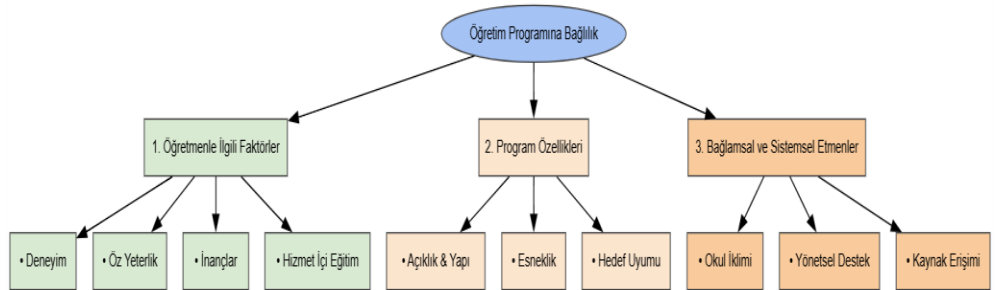
Öğretim programına bağlılık düzeyleri farklı şekillerde değerlendirilebilmektedir. Programa bağlılık, öğretmenlerin programa harfiyen uymalarını ifade ederken, hedefe bağlılık, öğretim programının temel amaçlarına ulaşmayı öncelikli hedef olarak belirler (McNeill vd., 2018). Bu iki yaklaşım, öğretmenlerin öğretim sürecinde esneklik göstermelerine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun çözümler üretmelerine olanak tanımaktadır. Programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi açısından, öğretmenlerin program içeriğini nasıl yorumladıkları ve ders içindeki esneklik düzeyleri önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır.

Öğretim program materyallerinin niteliği de öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olan önemli bir faktördür (Superfine vd., 2015). Açık ve öğretici müfredat materyalleri, öğretmenlerin programı daha kolay ve etkili bir şekilde uygulamasına olanak tanırken; katı, direktif verici materyaller ise öğretim süreçlerini

kısıtlayabilir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını uygulamada farklılıklara yol açabilir ve müfredatın planlanan ve uygulanan aşamaları arasındaki uyumun önemini vurgular (Štolcová vd., 2023).

Eğitimde programa bağlılığın sağlanmasında öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. LaChausse ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin iki günlük kısa süreli eğitimlerle dahi programa bağlılık düzeylerini önemli ölçüde artırabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının planlanması ve uygulanması, onların öğretim süreçlerinde daha etkin ve uyumlu bir performans sergilemelerine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin değişen öğretim programlarına uyumu ve bağlılığı, eğitim reformlarının başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Değişen müfredatlara uyum sağlama süreci, öğretmenlerin profesyonel kimlikleri, öz yeterlik algıları, mesleki gelişim fırsatları ve okul içi destek mekanizmaları gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Dusenbury vd., 2003). Öğretmenlerin değişen programlara olan uyumu, yalnızca programın uygulanma başarısını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de doğrudan etkiler (Ringwalt vd., 2009).

Araştırmalar, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini etkileyen çeşitli faktörleri ortaya koymaktadır. Bu faktörler arasında öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öz yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır (Clayback vd., 2023; LaChausse vd., 2014). Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimi, onların programa bağlılık düzeylerini artıran kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Rankin ve Rankin, 2024). Ayrıca, okul iklimi, yönetsel destek ve mesleki stres düzeyleri gibi çevresel faktörler de öğretmenlerin bağlılık düzeylerini etkilemektedir (Thierry vd., 2020). Şekil 1’de öğretim programına bağlılık ile ilgili temel faktörler sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretim programına bağlılık ile ilgili faktörler

Türkiye’de 2024 yılında öğretim programları kademeli olarak değişmeye başlamıştır. Yeni bir model uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye’nin eğitim sisteminde milli ve manevi değerleri merkeze alan, erdemli ve donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu model, adalet, iyilik ve doğruluk gibi temel değerler üzerine inşa edilerek öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, karar alma ve sorumluluk becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu amaç doğrultusunda tüm öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiştir. Öğretmenlerin değişen programlara uyumu, öz yeterlik algıları ile doğrudan ilişkilidir. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, yeni programları daha kolay benimseyebilir ve uygulama süreçlerinde daha etkin olabilirler (Clayback vd., 2023). Bu öğretmenler, öğrencilere farklı yöntem ve tekniklerle ulaşmakta daha başarılıdır. Mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin değişen müfredatlara uyumu daha yüksek düzeydedir (LaChausse vd., 2014). Özellikle müfredat değerlendirme eğitimi ve program uygulama süreçleri üzerine yapılan eğitimler, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlama yeteneklerini geliştirmektedir (Rankin & Rankin, 2024). Bazı durumlarda, değişen programların fazla katı ve direktif verici olması, öğretmenlerin pedagojik esneklik göstermesini engelleyebilir ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini kısıtlayabilir (Superfine vd., 2015). Değişime karşı direnen öğretmenler, yeni programları uygulamada zorluk yaşayabilir. Bu direnç, genellikle daha önceki programlara bağlılık ve yeni düzenlemelerin getirdiği belirsizlikten kaynaklanabilir (McNeill vd., 2018).

Türkiye’de öğretmenlere yönelik öğretim programına bağlılık ile yapılan araştırmalar incelendiğinde; ölçek çalışmalarının (Burul & Tezci, 2022; Yaşaroğlu & Manav, 2015), öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin (Bümen vd., 2014), meta-sentez çalışmasının (Çelik & Burakgazi, 2021), bağlılık düzeylerinin (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Doğuş & Tabak, 2024; Karafil & Oğuz, 2019; Karakuyu & Oğuz, 2021; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Zöğ, 2022), öğretmen failliği ile ilişkisi (Aşçı ve Yıldırım, 2020), öğretmenlik mesleği ile ilişkisi (Polat vd., 2022), tasarım yaklaşım seçimleri ile ilişkisi (Burul, 2018), eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkisi (Yurt, 2024), programa yönelimleri ile ilişkisi (Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021), eğitim inançları ile ilişkisi (Berkant & Can, 2022), program okuryazarlığı ile ilişkisi (Güleş & Kılınç, 2024), hayat boyu öğrenme eğilimi ile ilişkisi (Korucu, 2024) çalışmalarının olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların yıllarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Türkiye’de 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla TYMM programının uygulanmaya başlamasıyla beraber öğretmenlerin program bağlılığında bir değişim olma ihtimalinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Literatürde öğretim programlarına bağlılık, öğretmenlerin belirlenen programı planlandığı şekilde uygulama düzeyini ifade eden önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır (Dusenbury vd., 2003). Bu noktada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisini anlamak, programın başarısını değerlendirmek

açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak, literatürde Türkiye’de öğretmen bağlılığını inceleyen çalışmalar genellikle daha önceki programlar üzerinden yapılmış olup yeni modelin bu bağlamda nasıl bir etkiye sahip olduğu konusunda kapsamlı araştırmalar henüz bulunmamaktadır. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkilerini inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı TYMM öğretim programlarını kullanmaya başlayan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılık düzeyleri mesleki kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılık düzeyleri okul kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinden biridir (Karasar, 2021). Araştırmada, öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri belirlenmiş ve bu bağlılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda elde edilen bulgularla öğretmenlerin programa bağlılıklarına ilişkin mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Çanakkale ilinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemi içinde yer alan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan TYMM öğretim programını benimseyen öğretmenler temel ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 1.

Örnekleme Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellik	Kategori	Sayı (n)	Yüzde (%)
--------------------	----------	----------	-----------

Cinsiyet	Kız	194	48.50
	Erkek	206	51.50
Kıdem	0-5 yıl	85	21.25
	6-10 yıl	110	27.50
	11-15 yıl	70	17.50
	16-20 yıl	70	17.50
	21-25 yıl	37	9.25
	26+ yıl	28	7.00
Okul Türü	Okul Öncesi	37	9.25
	İlkokul	134	33.50
	Ortaokul	133	33.25
	Lise	96	24.00

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %48.50'si kadın (194 kişi), %51.50'si erkektir (206 kişi). Kıdem dağılımında 0-5 yıl deneyime sahip olanlar %21.25 (85 kişi), 6-10 yıl deneyime sahip olanlar %27.50 (110 kişi), 11-15 yıl deneyime sahip olanlar %17.50 (70 kişi), 16-20 yıl deneyime sahip olanlar %17.50 (70 kişi), 21-25 yıl deneyime sahip olanlar %9.25 (37 kişi) ve 26 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar %7.00 (28 kişi) olarak yer almaktadır. Okul türü açısından, okul öncesi öğretmenleri %9.25 (37 kişi), ilkökul öğretmenleri %33.50 (134 kişi), ortaokul öğretmenleri %33.25 (133 kişi) ve lise öğretmenleri %24.00 (96 kişi) oranında bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Burul ve Tezci (2022) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 42 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, katılımcıların tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutları yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91, alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise yeterli düzeydedir Likert tipi ölçektir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 27 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için ise fark analizlerinden yararlanılmıştır. Fark analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip

göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Bu değerler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri

Boyutlar	N	Kurtosis	Skewness
Uyma	400	-.541	1.059
Süre	400	-1.162	.236
Uygulamanın Kalitesi	400	-.751	.877
Katılımcıların Tepkileri	400	-.728	.879
Program Farklılıkları	400	-.731	1.045
Öğretmen Eğitimi	400	.085	-.325
Okul İklimi	400	-1.023	-.884
Toplam Ortalama Puanı	400	-.761	.947

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin (± 2) aralığında olduğundan ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (George ve Mallery, 2010). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkene göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi; mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı farklılık çıkması durumunda ikili karşılaştırmalar için post-hoc Tukey Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{x}	s
Uyma	400	2.99	.63
Süre	400	3.34	.41

Uygulamanın Kalitesi	400	3.41	.66
Katılımcıların Tepkileri	400	3.40	.75
Program Farklılıkları	400	3.23	.63
Öğretmen Eğitimi	400	3.71	.71
Okul İklimi	400	4.38	.87
Toplam Ortalama Puanı	400	3.45	.58

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanın 3.45 olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından ele alındığında ise uyma boyutunun 2.99, süre boyutunun 3.34, uygulamanın kalitesi boyutunun 3.41, katılımcıların tepkileri boyutunun 3.40, programın farklılıkları boyutunun 3.23, öğretmen eğitimi boyutunun 3.71, okul iklimi boyutunun 4.38 ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum 5’li Likert tipi değerlendirme puanına göre ele alındığında öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimi alt boyutuna bağlılıklarının çok yüksek, uygulamanın kalitesi ve öğretmen eğitimi alt boyutlarında yüksek, uyma, süre, katılımcıların tepkileri ve programın farklılıklarında ise orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p																																																				
Uyma	Kız	194	3.01	.63	398	.607	.471																																																				
	Erkek	206	2.97	.63				Süre	Kız	194	3.37	.41	398	1.600	.339	Erkek	206	3.31	.41	Uygulamanın Kalitesi	Kız	194	3.44	.66	398	.919	.480	Erkek	206	3.38	.66	Katılımcıların Tepkileri	Kız	194	3.44	.77	398	1.140	.184	Erkek	206	3.36	.74	Program Farklılıkları	Kız	194	3.25	.64	398	.897	.376	Erkek	206	3.20	.63	Öğretmen Eğitimi	Kız	194	3.73
Süre	Kız	194	3.37	.41	398	1.600	.339																																																				
	Erkek	206	3.31	.41				Uygulamanın Kalitesi	Kız	194	3.44	.66	398	.919	.480	Erkek	206	3.38	.66	Katılımcıların Tepkileri	Kız	194	3.44	.77	398	1.140	.184	Erkek	206	3.36	.74	Program Farklılıkları	Kız	194	3.25	.64	398	.897	.376	Erkek	206	3.20	.63	Öğretmen Eğitimi	Kız	194	3.73	.73	398	.408	.342								
Uygulamanın Kalitesi	Kız	194	3.44	.66	398	.919	.480																																																				
	Erkek	206	3.38	.66				Katılımcıların Tepkileri	Kız	194	3.44	.77	398	1.140	.184	Erkek	206	3.36	.74	Program Farklılıkları	Kız	194	3.25	.64	398	.897	.376	Erkek	206	3.20	.63	Öğretmen Eğitimi	Kız	194	3.73	.73	398	.408	.342																				
Katılımcıların Tepkileri	Kız	194	3.44	.77	398	1.140	.184																																																				
	Erkek	206	3.36	.74				Program Farklılıkları	Kız	194	3.25	.64	398	.897	.376	Erkek	206	3.20	.63	Öğretmen Eğitimi	Kız	194	3.73	.73	398	.408	.342																																
Program Farklılıkları	Kız	194	3.25	.64	398	.897	.376																																																				
	Erkek	206	3.20	.63				Öğretmen Eğitimi	Kız	194	3.73	.73	398	.408	.342																																												
Öğretmen Eğitimi	Kız	194	3.73	.73	398	.408	.342																																																				

	Erkek	206	3.70	.69			
Okul İklimi	Kız	194	4.38	.87	398	.003	.947
	Erkek	206	4.38	.87			
Toplam Ortalama Puanı	Kız	194	3.47	.59	398	.847	.185
	Erkek	206	3.42	.57			

*p<.05

Tablo 4'e göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin alt boyutları ve toplam ortalama puan boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki ifade edilmektedir. Uyma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3.01) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından (\bar{x} =2.97) yüksek olmasına karşın, kız ve erkek öğrenciler arasında uyma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=-.607$, $p>.05$]. Süre alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3,37) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından (\bar{x} =3,31) yüksek olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında süre açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=1,600$ $p>.05$]. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{x} =3,44) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3,38) yüksek olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında uygulamanın kalitesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=-.919$ $p>.05$]. Katılımcıların tepkileri alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{x} =3,44) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3,36) yüksek olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında katılımcıların tepkileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=1.140$ $p>.05$]. Program farklılıkları alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{x} =3.25) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3,20) yüksek olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında program farklılıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=-.897$ $p>.05$]. Öğretmen eğitimi alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{x} =3,73) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3.70) yüksek olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında öğretmen eğitimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=-.408$ $p>.05$]. Okul iklimi alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{x} =4.18) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =4.18) aynı olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında okul iklimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=-.003$ $p>.05$]. Toplam ortalama puanları ele alındığında, kız öğrencilerin ortalama puanları (\bar{x} =3.47) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (\bar{x} =3.42) yüksek olmasına karşın kız ve erkek öğrenciler arasında öğretim programına bağlılık açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(398)=-.847$ $p>.05$].

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	\bar{x}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Uyma	0-5	85	3.63	.61	Gruplar arası	50.872	5	10.174	36.590	.000*	A>B, A>C, A>D
	6-10	110	3.00	.72							
	11-15	70	2.72	.40							
	16-20	70	2.70	.30	Gruplar içi	109.558	394	.278			
	21-25	37	2.78	.31							
	26+	28	2.64	.11							
	Toplam	400	2.99	.63	Genel	160.429	399				
Süre	0-5	85	3.73	.41	Gruplar arası	16.906	5	3.381	26.581	.000*	A>B, A>C, A>D
	6-10	110	3.27	.41							
	11-15	70	3.17	.33							
	16-20	70	3.22	.31	Gruplar içi	50.118	394	.127			
	21-25	37	3.29	.28							
	26+	28	3.23	.10							
	Top.	400	3.34	.41	Genel	67.024	399				
Uygulamanın Kalitesi	0-5	85	4.07	.66	Gruplar arası	56.065	5	11.213	38.110	.000*	A>B, A>C, A>D
	6-10	110	3.42	.69							
	11-15	70	3.12	.43							
	16-20	70	3.04	.32	Gruplar içi	115.925	394	.294			
	21-25	37	3.14	.43							
	26+	28	3.29	.23							
	Top.	400	3.41	.66	Genel	171.990	399				

Katılımcıların Tepkileri	0-5	85	4.23	.77	Gruplar arası	83.127	5	16.625	45.45 8	.000*	A>B,
	6-10	110	3.39	.73							A>C,
	11-15	70	3.06	.50							A>D
	16-20	70	3.00	.37	Gruplar içi	144.099	394	.366	45.45 8	.000*	A>E,
	21-25	37	3.10	.51							A>F,
	26+	28	3.17	.23							B>C
	Top.	400	3.40	.75	Genel	227.226	399				
Program Farklılıkları	0-5	85	3.90	.61	Gruplar arası	56.448	5	11.290	43.51 8	.000*	A>B,
	6-10	110	3.24	.67							A>C,
	11-15	70	2.95	.40							A>D
	16-20	70	2.95	.29	Gruplar içi	102.212	394	.259	43.51 8	.000*	A>E,
	21-25	37	2.96	.34							A>F,
	26+	28	2.83	.10							B>C
	Top.	400	3.23	.63	Genel	158.660	399				
Öğretmen eğitimi	0-5	85	4.41	.53	Gruplar arası	104.671	5	20.934	85.47 5	.000*	A>B,
	6-10	110	3.87	.49							A>C,
	11-15	70	3.61	.41							A>D
	16-20	70	3.54	.29	Gruplar içi	96.497	394	.245	85.47 5	.000*	A>E,
	21-25	37	3.05	.74							A>F,
	26+	28	2.50	.61							B>C
	Top.	400	3.71	.71	Genel	201.169	399				
Okul İklimi	0-5	85	4.79	.50	Gruplar arası	94.464	5	18.893	36.04 2	.000*	C>D,
	6-10	110	4.65	.63							C>E,
	11-15	70	4.48	.82							C>F
											D>E, D>F, E>F

	16-20	70	4.30	.85	Gruplar içi	206.530	394	.524		A>F, B>D, B>E				
	21-25	37	3.51	.90										B>F, C>E, C>F
	26+	28	3.14	.80										D>E, D>F
	Top.	400	4.38	.87	Genel	300.994	399							
Ortalama Puan	0-5	85	4.09	.56	Gruplar arası	55.341	5	11.068		A>B, A>C, A>D				
	6-10	110	3.50	.55										
	11-15	70	3.24	.35	Gruplar içi	77.552	394	.197	56.23 1	A>E, A>F, B>C				
	16-20	70	3.19	.25										
	21-25	37	3.08	.37										B>D, B>E, B>F
	26+	28	2.92	.17										C>F
		Top.	400	3.45	.58	Genel	132.893	399						

*p<.05 A:1-5, B:6-10, C:11-15, D:16-20, E:20-25, F:26+

Tablo 5'e göre, öğretim programına bağlılık ölçeğine yanıt veren öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni dikkate alındığında tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farkları ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar aşağıda ifade edilmektedir. Öğretmenlerin uyma alt boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5,399)}=36.590$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.63$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.00$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=2.72$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=2.70$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=2.78$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.64$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.00$) mesleki kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=2.72$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=2.70$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.64$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin süre alt boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5,399)}=26.581$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi

0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.73$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.27$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.17$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.22$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.29$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=3.23$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamanın kalitesi alt boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5,399)}=38.110$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.07$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.42$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.12$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.04$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.14$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=3.29$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.42$) mesleki kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.12$) ve kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.04$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin katılımcıların tepkileri alt boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5,399)}=45.458$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.23$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.39$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.06$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.00$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.10$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=3.17$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.39$) mesleki kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.06$) ve kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.00$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programın farklılıkları alt boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5,399)}=43.518$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.90$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.24$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=2.95$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=2.95$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=2.96$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.83$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.24$) kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=2.95$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=2.95$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=2.96$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.83$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen eğitimi alt boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5,399)}=85.475$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.41$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.87$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.61$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.54$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.05$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.50$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.87$), kıdemi 11-15 yıl ($\bar{x}=3.61$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.54$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.05$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.50$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.61$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.54$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.05$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.50$) öğretmenlere göre lehine olduğu

görülmektedir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl öğretmenlerin ($\bar{x}=3.54$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.05$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.50$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 21-25 yıl öğretmenlerin ise ($\bar{x}=3.05$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.50$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam ortalama puanı boyutuna yönelik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$F_{(5-399)}=56.231$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinden elde edilen sonuçlarda kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.09$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{x}=3.50$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3.24$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.29$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.08$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.92$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.50$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3.24$), kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=3.29$), kıdemi 21-25 yıl ($\bar{x}=3.08$) ve kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.92$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.24$) kıdemi 26'dan fazla olan ($\bar{x}=2.92$) öğretmenlere göre lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin TYMM öğretim programlarına bağlılık düzeyleri okul kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Uyuma	Okul Öncesi	37	3.15	.75	Gruplar arası	1.871	3	.624	1.558	.199	-
	İlkokul	134	2.97	.60							
	Ortaokul	133	2.92	.60	Gruplar içi	158.558	396	.400			
	Lise	96	3.04	.67							
	Toplam	400	2.99	.63	Genel	160.429	399				
Süre	Okul Öncesi	37	3.41	.41	Gruplar arası	1.079	3	.360	2.159	.092	-
	İlkokul	134	3.36	.38							
	Ortaokul	133	3.27	.43	Gruplar içi	65.945	396	.167			
	Lise	96	3.39	.40							
	Toplam	400	3.34	.41	Genel	67.024	399				

Uygulamanın Kalitesi	Okul Öncesi	37	3.58	.73	Gruplar arası	2.686	3	.895			
	İlkokul	134	3.35	.64	Gruplar içi	169.304	396	.428	2.094	.100	-
	Ortaokul	133	3.35	.63							
	Lise	96	3.49	.67							
	Toplam	400	3.41	.66	Genel	171.990	399	.858			
Katılımcıların Tepkileri	Okul Öncesi	37	3.57	.13	Gruplar arası	2.573	3	.567			
	İlkokul	134	3.34	.06	Gruplar içi	224.653	396		1.512	.211	-
	Ortaokul	133	3.35	.06							
	Lise	96	3.48	.08							
	Toplam	400	3.40	.04	Genel	227.226	399				
Program Farklılıkları	Okul Öncesi	37	3.39	.12	Gruplar arası	1.932	3	.644			
	İlkokul	134	3.20	.05	Gruplar içi	156.728	396	.396	1.627	.183	-
	Ortaokul	133	3.16	.05							
	Lise	96	3.28	.07							
	Toplam	400	3.23	.03	Genel	158.660	399				
Öğretmen eğitimi	Okul Öncesi	37	3.87	.11	Gruplar arası	1.277	3	.426			
	İlkokul	134	3.67	.06	Gruplar içi	199.892	396	.505	.843	.471	-
	Ortaokul	133	3.70	.06							
	Lise	96	3.73	.08							
	Toplam	400	3.71	.03	Genel	201.169	399				
Okul İklimi	Okul Öncesi	37	4.51	.13	Gruplar arası	2.300	3	.767			
	İlkokul	134	4.28	.08	Gruplar içi	298.694	396	.754	1.017	.385	-
	Ortaokul	133	4.43	.08							
	Lise	96	4.40	.09							
	Toplam	400	4.38	.04	Genel	300.994	399				
Ortalama Puan	Okul Öncesi	37	3.60	.01	Gruplar arası	1.532	3	.511	1.540	.204	-

İlkokul	134	3.41	.05				
Ortaokul	133	3.41	.05	Gruplar	131.360	396	.332
Lise	96	3.50	.06	İçİ			
Toplam	400	3.45	.02	Genel	132.893	399	

*p<.05

Tablo 6'ya göre, öğretim programına bağlılık ölçeğine yanıt veren öğretmenlerin okul türü değişkeni dikkate alındığında tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha önce yapılan benzer araştırmalarla da uyumludur (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Bümen vd., 2014; Karakuyu & Oğuz, 2021; Süer & Kinay, 2022; Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Programa bağlılık, özellikle eğitim sistemlerinin merkezîyetçi yapılarına sahip olduğu ülkelerde yaygın bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Bümen vd., 2014). Ancak, bu bağlılık farklı değişkenlere göre farklılıklar göstermektedir. Clayback ve arkadaşları (2023), öğretmenlerin program hakkındaki olumlu algılarının, uygulama düzeylerini artırdığını belirlemiştir. Rankin ve Rankin (2024) ise öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığını artırmak için program okuryazarlık eğitiminin önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgularda, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programına bağlılık açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Bu durum literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aslan & Erden, 2020; Berkant & Can, 2022; Doğuş & Tabak, 2023; Doğuş & Tabak, 2024; Güleş & Kılınç, 2024; Karakuyu & Oğuz, 2021; Sakkallıoğlu & Özudoğru, 2022). Bununla birlikte bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Akkaya, 2023), kadın öğretmenlerin programı uygulamada daha hassas olduğu (Öner-Sunkur & Yılmaz, 2025) ve kadın öğretmenlerin programa bağlılık konusunda erkeklere göre daha disiplinli olduğunu göstermektedir (Bümen vd., 2014).

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin programa bağlılığı etkilediği ve farkın kıdemi az olan öğretmenler lehine olduğudur. Bu durum literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Doğuş & Tabak, 2023; Karakuyu, 2023; Larsen & Samdal, 2007; Sakallıoğlu & Özudoğru, 2022; Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Clayback ve arkadaşları (2023), kıdemi düşük öğretmenlerin yeni müfredatlara daha hızlı uyum sağladıklarını ve uygulama sürecine daha açık olduklarını ortaya koymuştur. Rankin ve Rankin (2024) ise kıdemi öğretmenlerin

eğitim süreçlerinde daha bağımsız hareket etme eğiliminde olduklarını ve program uygulama sürecine bireysel pedagojik yaklaşımlarını daha fazla dahil ettiklerini göstermektedir. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) kıdemi az olan öğretmenlerin, programlara daha sıkı bağlı kaldıkları, mesleki deneyim kazandıkça ise uygulamalarında daha esnek davrandıkları ifade edilmektedir. Bu durum, yeni öğretmenlerin programdaki her ayrıntıya bağlı kalma eğiliminde olmaları ve zamanla deneyim kazandıkça şahsi yöntemlerini geliştirmeleri ile açıklanmaktadır (Bümen vd., 2014). Literatürde bu durumun tersi olan araştırmalarda yer almaktadır. Öner-Sunkur ve Yılmaz (2025) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla programa bağlılık düzeylerinin arttığını belirtmektedir.

Araştırmanın son bulgusu öğretmenlerin okul türü değişkenine göre programa bağlılığında anlamlı farklılıkların olmadığıdır. Clayback ve arkadaşları (2023), okul türü ile program bağlılığı arasında doğrudan bir ilişki olmadığına dikkat çekmiş ve okulun genel atmosferi ile öğretmenlerin bireysel inançlarının bağlılık üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Rankin ve Rankin (2024), öğretmenlerin müfredat uygulamalarındaki tutarlılığının okulun türünden bağımsız olarak öğretmen eğitimi ve müfredat okuryazarlığıyla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum aksine, Güleş ve Kılınç (2024) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinde farklılık olduğunu belirtmektedir. Güleş (2022)'in çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Allo (2020) ise lise düzeyindeki öğretmenlerin programı birebir uygulamak yerine, öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirdiğini belirtmektedir.

Sonuç

Türkiye’de 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle öğretim programında güncellemeye gidilmiştir. TYMM kapsamında programlar yenilenmiştir. Araştırma bu programların güncellenmesini takip eden ilk yılda sadece bu programı uygulamaya başlayan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olması, programın öğretmenler tarafından benimsenmiş olduğunu ve uygulamada büyük bir dirençle karşılaşmadığını gösteriyor. Bu durum öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi programın yapısından veya programın uygulanmasını isteyen kurumlardan kaynaklı olabilir. Öğretmenlerin programa olan bireysel inançları, pedagojik yaklaşımları, program okuryazarlık düzeyleri ve değişime olan olumlu tutumları ile açıklanabilir. Öğretim programının uygulanabilir ve esnek olması, öğretmenlerin programa daha fazla uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini belirleyen en önemli unsurlardan biri de okullar ve eğitim kurumlarının sağladığı destek mekanizmalarıdır. Okul yönetimi tarafından sağlanan rehberlik ve danışmanlığın, öğretmenlerin programa bağlılıklarını önemli ölçüde artırabileceği ile açıklanabilir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarını artıran bir diğer kritik faktör,

mesleki gelişim faaliyetleri ve hizmet içi eğitimlerdir. Öğretmenlerin bu değişime Millî Eğitim Bakanlığı tarafından program değişikliğine yönelik hizmet içi eğitimlerin zamanında ve etkin bir biçimde yapıldığının göstergesi olabilir. Araştırmanın diğer bir sonucu, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretim programında bağlılığında önemli bir değişken olmadığıdır. Öğretmenlerin programı benimseme ve uygulama süreçlerinin cinsiyetten bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuç, eğitim politikalarının geliştirilmesinde cinsiyet odaklı stratejiler yerine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan bütüncül yaklaşımların daha etkili olabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucunda kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi daha fazla öğretmenlere göre programa bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğudur. Kıdemi düşük öğretmenlerin, yeni müfredatlara daha fazla uyum sağlama eğiliminde olduklarını ve programa daha fazla sadakat gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Kıdemi az olan öğretmenler, eğitim süreçlerine daha yeni dahil oldukları için, güncel öğretim programlarıyla eğitim almış ve bu programlara daha fazla aşinalık kazanmış olabilirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, yeni öğretim yöntemleri ve program uygulamalarına daha açık olabilirler. Genç öğretmenlerin, geleneksel yöntemlere kıdemli öğretmenler kadar bağlı olmadıklarını ve eğitim sistemindeki değişiklikleri daha hızlı benimsediklerini belirtmektedir. Bu esneklik, onların programa daha sadık kalmalarına ve belirlenen öğretim planlarını daha titizlikle uygulamalarına olanak tanıyabilir. Kıdemli öğretmenler, geçmişte edindikleri deneyimler doğrultusunda, mevcut öğretim programına birebir bağlı kalmak yerine, kendi geliştirdikleri yöntemleri kullanma eğiliminde olabilirler. Meslek hayatının başındaki öğretmenler, kariyerlerine güçlü bir başlangıç yapmak için daha yüksek motivasyona sahip olabilirler. Kıdemli öğretmenler geçmiş deneyimlerine sadık kalarak değişime direnç gösterebilirler. Araştırmanın diğer bir sonucu da öğretmenlerin görev yaptıkları kademelerin öğretim programına bağlılıklarında önemli bir değişken olmadığıdır. Bu sonuç öğretmenlerin programı benimseme ve uygulama süreçlerinde, kademeye bağlı olarak belirgin bir değişiklik yaşanmadığını göstermektedir. Türkiye’de ve birçok ülkede öğretim programları, MEB ya da benzeri merkezi otoriteler tarafından belirlenmekte ve tüm kademelerde belirli bir standart çerçevesinde uygulanmaktadır. Bu durum Türkiye Yüzyılı maarif Modelinin bütüncül bir yaklaşımla hazırlandığının göstergesi olarak açıklanabilir. Öğretmenler, görev yaptıkları kademelerden bağımsız olarak, öğretim programlarını kendi pedagojik yaklaşımlarına uyarlayabilmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, yalnızca Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur; dolayısıyla elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Araştırmada örneklem olarak sadece 2024-2025 eğitim-öğretim yılında TYMM programını uygulamaya başlayan 400 öğretmen yer almaktadır. Bu durum, farklı illerdeki uygulayıcıların deneyimlerini yansıtmaya açısından sınırlayıcı olabilir. Ayrıca, veriler yalnızca öz bildirim yoluyla toplanmış olup öğretmenlerin kendi algılarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, gerçek uygulama ile bildirilen bağlılık düzeyleri arasında farklılıklar olabilir. Araştırmada

yalnızca belirli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul türü) ele alınmış; öğretmenlerin pedagojik inançları, program okuryazarlığı düzeyleri ya da okul yöneticilerinin desteği gibi diğer etkileyici değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son olarak, çalışma kesitsel bir araştırmadır; bu nedenle öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerindeki olası değişimleri zamana bağlı olarak izlemek mümkün olmamıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu, mesleki kıdem değişkenin öğretim programına bağlılık düzeyini etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle kıdemli öğretmenlerin program okuryazarlıklarını artırmaları için hizmet içi eğitimlere aktif katılım göstermeleri önerilmektedir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarını artırmak için kurumsal destek sistemlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı'nın farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin, programın uygulanmasına yönelik ortak stratejiler geliştirebilmeleri için mesleki paylaşım ortamları oluşturulmaları önerilmektedir. Mevcut araştırmada, kıdemi fazla olan öğretmenlerin programa daha az bağlı olduğu bulunmuştur. Ancak, bu farkın uzun vadeli etkileri incelenmeli ve kıdemli öğretmenlerin programa daha fazla bağlılık göstermesi için yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği 09.01.2025 tarih ve 01/08 sayılı kararı araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin geliştirilmesinde emeği geçenlere ve bu araştırmada gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(28), 288-294. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4375>
- Allo, M. D. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 14088-14094.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.
- Berkant, H. G., & Can, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(90), 2447-2473. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3385>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Burul, C., & Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2417-2446. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896628>
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Clayback, K. A., Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2023). Identifying teacher beliefs and experiences associated with curriculum implementation fidelity in early childhood education. *Prevention Science*, 24(1), 27-38. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01414-z>
- Çelik, F. M. A., & Burakgazi, S. G. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Doğuş, F., & Tabak, S. (2023). Investigation of the factors affecting the curriculum fidelity of teachers working at different types of schools. *Pedagogical Perspective*, 2(2), 136-157. <https://doi.org/10.29329/pedper.2023.21>
- Doğuş, F., & Tabak, S. (2024). Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması. *Ordu Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 958-986. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1467632>
- Dusenbury, L. A., Hansen, W. B., & Giles, S. M. (2003). Teacher training in norm setting approaches to drug education: A pilot study comparing standard and video-enhanced methods. *Journal of Drug Education*, 33(3), 325-336. <https://doi.org/10.2190/LH8K-G404-CJAW-PERO>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.
- 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-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güleş, E., & Kılınç, H. H. (2024). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 183-202. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413385>
- Karafil, B., & Oğuz, A. (2019, 21-24 Mart). İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi [Konferans özet bildirisi]. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*, Afyonkarahisar, Türkiye.
- 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/inuige.915003>
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Nobel.
- King, L. E. (2024). Curriculum implementation. In L. E. King (Ed.), *Australian transnational vocational education: Imperatives, challenges and improvements for curriculum implementation* (pp. 47-81). Springer Nature.
- Korucu, M. (2024). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi* (Tez No. 858070) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Korucu, M., & Şahan, H.H. (2024). The relationship between teachers' lifelong learning tendencies and their curriculum fidelity levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 19(1), 66-89. <https://doi.org/10.29329/epasr.2024.655.4>
- LaChausse, R.G., Clark K. R., & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), 53-58.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2007). Implementing second step: Balancing fidelity and program adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 1-29.
- McNeill, K. L., Marco-Bujosa, L. M., González-Howard, M., & Loper, S. (2018). Teachers' enactments of curriculum: Fidelity to procedure versus fidelity to goal for scientific

- argumentation. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1455-1475. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1482508>
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı https://meb.gov.tr/maarif_modeli.pdf
- Öner-Sunkur, M., & Yılmaz, F. (2025). Prediction of elementary school teachers' curriculum fidelity by demographic variables and curriculum literacy. *Athens Journal of Education* 2024(11), 1-20 <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>
- Polat, Ç. M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124-1160.
- Rankin, N., & Rankin, N. D. (2024). The effectiveness of curriculum assessment literacy training for head start teachers on teacher fidelity scores and CLASS assessment scores. [Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations/2219/>
- Ringwalt, C. L., Pankratz, M. M., Hansen, W. B., Dusenbury, L., Jackson-Newsom, J., Giles, S. M., & Brodish, P. H. (2009). The potential of coaching as a strategy to improve the effectiveness of school-based substance use prevention curricula. *Health Education & Behavior*, 36(4), 696-710. <https://doi.org/10.1177/1090198107303311>
- Sakalioğlu, 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>
- Štolcová, K., Hanus, M., & Řezníčková, D. (2023). Geography curriculum fidelity in map-skills development: Examining teachers' personal concepts, lesson objectives, and observed lessons. *Geografie*, 128(4), 397-418. <https://doi.org/10.37040/geografie.2023.016>
- Superfine, A. C., Marshall, A. M., & Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: Bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*, 26(1), 164-191. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.990910>
- Süer, S., & Kinay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 191-214. <http://dx.doi.org/10.31704/ijocis.2022.009>
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. (2022). Teacher-level predictors of the fidelity of implementation of a social-emotional learning curriculum. *Early Education and Development*, 33(1), 92-106. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1849896>
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (4), 247-258.
- Yılmaz, G., & Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yurt, E. (2024). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 152-169. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1326141>

Zoğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 755524) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Curriculum fidelity refers to the degree to which teachers implement educational programs in accordance with the intentions of curriculum developers, including adherence to prescribed objectives, content, and instructional strategies (Dusenbury et al., 2003). It is widely considered a critical factor influencing curriculum effectiveness because it directly affects student learning outcomes and the achievement of educational goals (Baş & Şentürk, 2019; Bümen et al., 2014). When a curriculum is implemented as intended, the probability of reaching its planned outcomes increases. Conversely, deviations from the intended design may reduce the effectiveness of curriculum reforms. Therefore, examining curriculum fidelity provides important insights into whether newly introduced educational programs function as expected in practice.

Curriculum implementation is influenced by several individual and contextual factors. Teachers' professional background, pedagogical beliefs, perceptions of self-efficacy, and access to professional development opportunities may shape the degree to which they adhere to curriculum guidelines. In addition, the broader school environment and institutional support systems can either facilitate or constrain curriculum implementation (Clayback et al., 2023; Thierry et al., 2022). Teaching experience is another variable frequently examined in studies on curriculum fidelity. Research suggests that novice teachers may demonstrate higher levels of fidelity because they have recently completed teacher education programs and are more inclined to follow instructional guidelines closely. In contrast, experienced teachers may exercise greater professional autonomy and adapt curricular components according to their prior experiences and classroom realities (King, 2024; Štolcová et al., 2023). The distinction between fidelity of form and fidelity of intent highlights that curriculum implementation involves a balance between adherence to program design and teachers' professional decision-making (McNeill et al., 2018). Furthermore, empirical studies indicate that clear instructional resources and well-structured professional development programs can strengthen curriculum implementation fidelity (Superfine et al., 2015; Rankin & Rankin, 2024).

These issues have become particularly relevant in Türkiye following recent educational reforms. In 2024, the Ministry of National Education introduced the Türkiye Century Maarif Model as part of a national curriculum reform initiative. The model emphasizes values-based education, holistic student development, and competency-oriented learning. It seeks to integrate cognitive, social, and moral dimensions of education while promoting national values such as justice, responsibility, and virtue (MoNE, 2024). As with any curriculum reform, the

effectiveness of this model largely depends on how successfully teachers implement the curriculum in classroom practice. Therefore, examining teachers' curriculum fidelity levels provides insight into the practical functioning of the reform.

The primary purpose of this study is to determine the level of curriculum fidelity demonstrated by teachers implementing the Türkiye Century Maarif Model during the 2024–2025 academic year. The study also investigates whether teachers' curriculum fidelity levels differ according to gender, years of teaching experience, and the educational level of the institutions where they work. In line with these aims, the research addresses the following questions: What is the overall level of curriculum fidelity among teachers implementing the Türkiye Century Maarif Model? Do curriculum fidelity levels differ according to gender? Do they vary according to teachers' years of teaching experience? Do they differ according to the educational level of the school?

The study was conducted using a quantitative research design based on the survey model, which aims to describe existing conditions as they occur naturally. The study population consisted of teachers working in the province of Çanakkale, Türkiye. A criterion-based purposive sampling method was used to select teachers who had begun implementing the Türkiye Century Maarif Model during the 2024–2025 academic year. The final sample included 400 teachers working at different educational levels. Data were collected using the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul and Tezci (2022). The scale consists of 42 items grouped into seven sub-dimensions: adherence, duration, quality of implementation, curriculum variations, participant responses, teacher training, and school climate. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) for the overall scale was reported as 0.91, indicating high reliability. Data were analyzed using SPSS 27 statistical software. Descriptive statistics were calculated to determine overall curriculum fidelity levels, while independent samples t-tests and one-way ANOVA tests were used to examine differences across variables.

The findings indicated that teachers demonstrated relatively high levels of curriculum fidelity overall ($M = 3.45$ on a five-point Likert scale). Among the sub-dimensions, school climate had the highest mean score ($M = 4.38$), followed by teacher training ($M = 3.71$) and quality of implementation ($M = 3.41$). The lowest scores were observed in the adherence ($M = 2.99$) and curriculum variations ($M = 3.23$) dimensions, suggesting that teachers sometimes adapt certain aspects of the curriculum during implementation. Gender did not produce statistically significant differences in curriculum fidelity levels. Male and female teachers displayed similar implementation patterns across all sub-dimensions. However, teaching experience emerged as a significant factor. Teachers with 0–5 years of professional experience demonstrated significantly higher fidelity scores compared to teachers with six or more years of experience. In contrast, the type of school did not produce statistically significant differences. Teachers working at preschool, primary, secondary, and high school levels exhibited similar curriculum implementation patterns.

Overall, the results suggest that teachers generally adhere to the newly introduced curriculum, indicating a successful initial implementation of the Türkiye Century Maarif Model. The absence of gender-based differences is consistent with previous research showing that curriculum implementation is influenced more by professional and institutional factors than demographic variables. The higher fidelity levels observed among novice teachers may be related to their recent pedagogical training and greater openness to innovation. The findings highlight the importance of supporting teachers through professional development opportunities and institutional support mechanisms in order to sustain effective curriculum implementation.