

5. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Programa Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Kübra YAVAŞ^{1*}, Senar ALKIN ŞAHİN².

Araştırma Makalesi

ÖZET

Öğretim programları, bireylerin toplumsal ve bilişsel gelişimini yönlendiren en temel politika araçlarından biridir. Günümüzün dijitalleşme ve 21. yüzyıl becerileri odaklı dönüşüm süreci, öğretim programlarının güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, eğitim sistemine bütüncül bir yaklaşım getirmeyi hedeflemektedir. Ancak, yeni programların başarısı yalnızca kuramsal içeriğine değil, aynı zamanda uygulayıcıların –özellikle öğretmenlerin– bu programlara ne ölçüde bağlı kaldığına da bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin 5. sınıf matematik öğretim programına yönelik bağlılıklarının çeşitli bireysel ve bağlamsal değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma, tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kütahya ilinde görev yapan 180 matematik öğretmeni oluşturmuş, kayıp ve uç değerlerin ayıklanması sonucunda analizler 162 öğretmenin yanıtları ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veriler, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Araştırmada programa bağlılık düzeyinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, ulusal veya uluslararası projelerde görev alma, sınıf mevcudu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmada sonuçlara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Programa bağlılık; Türkiye yüzyılı maarif modeli; ortaokul matematik dersi öğretim programı; öğretmen algısı; programın uygulanması.

Sorumlu Yazar

*Kübra Yavaş

Süreç

Geliş : 07.11.2025

Kabul: 13.12.2025

DOI:10.71272/deb-der.1819769

An Investigation Of Fifth-Grade Mathematics Teachers' Curriculum Fidelity In Relation To Various Variables

Research Article

ABSTRACT

Curricula are fundamental policy tools that guide the social and cognitive development of individuals. The ongoing transformation focused on digitalization and 21st-century skills has made curriculum renewal a necessity. In this context, the “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” developed by the Ministry of National Education aims to introduce a holistic approach to the education system. However, the success of such reforms depends not only on their theoretical design but also on teachers' commitment to implementing them effectively. The present study aimed to examine teachers' commitment to the 5th-grade mathematics curriculum in relation to various variables. The study was conducted using a survey model. The target population consisted of 180 mathematics teachers working in Kütahya during the 2024–2025 academic year. After removing missing and extreme values, analyses were carried out with data from 162 teachers. Data were collected using the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul (2018). Descriptive statistics, independent samples t-tests, and one-way ANOVA were used in data analysis. Findings revealed that teachers' commitment to the curriculum was moderate. No statistically significant differences were found across gender, education level, experience, participation in projects, class size, or school socioeconomic level. Several recommendations were made based on the results.

Keywords: Curriculum fidelity; the century of türkiye education model; middle school mathematics curriculum; teacher perception; program implementation

Corresponding Author

*Kübra Yavaş

History

Received: 07.11.2025

Accepted: 13.12.2025

DOI:10.71272/deb-der.1819769

*Bu makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürütmekte olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1.Millî Eğitim Bakanlığı, kubra.yavas@ogr.dpu.edu.tr Orcid: 0009-0003-6705-6850

2.Kütahya Dumlupınar Üniversitesi senar.alkin@dpu.edu.tr Orcid: 0000-0001-6644-8682

Giriş

Eğitim, bireylerin toplumsal ve bireysel gelişimini destekleyen dinamik bir süreç olarak çağın değişen gereksinimlerine yanıt verebilmek amacıyla sürekli bir dönüşüm içindedir (Baykul, 2003). Küreselleşme, dijitalleşme ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik beklentiler, ülkeleri eğitim sistemlerinde yenilikçi reformlar yapmaya yöneltmektedir (Ananiadou & Claro, 2009; Ünüvar, 2023). Bu reformların merkezinde, eğitimin temel bileşenleri olan öğretim programları yer almaktadır. Öğretim programları, belirlenen hedeflere nasıl ulaşılabileceğini gösteren kuramsal ve uygulamalı bir rehber (Ercan & Erzen, 2008; Özçelik, 1992) ve eğitim faaliyetlerinin temelini oluşturan yapılandırılmış dokümanlardır.

Türkiye’de de bu küresel eğilimlere paralel olarak, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren öğretim programları çeşitli dönemlerde revize edilmiştir. Özellikle bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirmesi açısından hayati öneme sahip olan matematik dersi öğretim programları, bu değişim sürecinin odak noktalarından biri olmuştur (Altun, 2000; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen program reformundan 2018’deki güncellemelere (MEB, 2018) kadar izlenen dönüşümün yanında, son olarak 2023 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunulmuştur (MEB, 2023). Şüphesiz, genel olarak ilgili modelin ve özelde matematik dersi öğretim programının başarısı, yalnızca teorik tasarımının gücüne değil, büyük ölçüde uygulayıcılar olan öğretmenler tarafından nasıl hayata geçirileceğine bağlıdır. Program geliştirme alanyazını, tasarlanan program ile öğretmenlerin sınıflarında fiilen uyguladıkları program arasında sıklıkla bir farklılık yaşanabildiğine işaret etmektedir (Marsh & Willis, 2007; Posner, 2004). Bu noktada, “öğretim programına bağlılık” kavramı, program değerlendirme çalışmalarında merkezi bir önem kazanmaktadır. Programa bağlılık, en genel tanımıyla, öğretmenlerin, programı, onu geliştirenlerin amaçladığı şekle ve aslına sadık kalarak uygulama derecesidir (Bümen vd., 2014; Pence vd., 2008). Bir eğitim reformunun veya yeni bir programın istenen sonuçları üretip üretmediğini değerlendirebilmek için, öncelikle o programın uygulayıcılar tarafından ne düzeyde bağlı kalınarak uygulandığının bilinmesi zorunludur. Aksi takdirde, olası bir başarısızlığın programın kendi tasarımından mı yoksa yetersiz uygulamasından mı kaynaklandığını belirlemek mümkün olmayacaktır (Dane & Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003).

Programa bağlılığın incelenmesi, aynı zamanda eğitimdeki yeniliklerin neden beklenen etkiyi yaratmadığını anlama konusunda da önemli ipuçları sunar (Bümen vd., 2014; Zöğ, 2022). Alanyazında bağlılık, tek boyutlu bir “uyuma” veya “uymama” durumu olarak değil, çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Dusenbury ve ark. (2003), bağlılığın; uyuma, doz/süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıkları gibi boyutlardan oluştuğunu belirtmiştir. Burul (2018) ise uluslararası alanyazında sıklıkla vurgulanan bu boyutlara Türkiye bağlamına özgü olarak «öğretmen eğitimi» ve «okul iklimi» boyutlarını da eklemiş ve söz konusu boyutları referans olarak bağlılığın daha kapsamlı analizine olanak tanıyan bir ölçme aracı geliştirmiştir.

Öğretim programına bağlılık, tüm öğretmenler ve tüm koşulları içine sabit veya tektip değildir (Bümen vd., 2014). Programın uygulanabilirliği, öğretmenlerin programı benimseme düzeyleri ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar, bağlılık düzeyini doğrudan etkilemektedir (Dikbayır & Bümen, 2016; Fullan, 2007). Bu nedenle, programa bağlılık düzeyinin neden farklılaştığını anlamak, en az bağlılık düzeyini tespit etmek kadar önemlidir. Alanyazın bağlılık düzeyini etkileyen faktörleri hem bireysel hem de bağlamsal düzeyde ele almaktadır. Öğretmenin mesleki deneyimi, kıdemi, pedagojik inançları, program okuryazarlığı ve özyeterliliği (Aslan & Erden, 2020; LaChausse vd., 2014) gibi öğretmen özellikleri, programı yorumlama ve uygulama biçimini belirleyen önemli içsel değişkenlerdir. Bununla birlikte, bağlamsal faktörler de en az bireysel özellikler kadar kritik bir rol oynamaktadır. Okulun kurumsal özellikleri, okul iklimi, yöneticilerin desteği (Little vd., 2013), okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik koşulları, öğrenci profili ve materyal yeterliliği (Bümen vd., 2014; Öztürk-Akar, 2005; Ringwalt vd., 2003) gibi dışsal etkenler, öğretmenin tasarlanan programı uygulamasına ya olanak tanımakta ya da engel oluşturmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar da bireysel ve bağlamsal değişkenlerin programa bağlılık üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Arslan Çelik (2020), bağlılığın cinsiyet, kıdem ve mezun olunan fakülte türü gibi bireysel özelliklere göre farklılaşabildiğini göstermiştir. Benzer şekilde Gürbüz (2021), öğretim programı okuryazarlığı düzeyinin öğretmenlerin programa bağlılıklarını anlamlı biçimde yordadığını rapor etmiştir. Karakuyu ve Oğuz (2021) ise mesleki kıdemle bağlılık düzeyinde belirleyici olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında Sakallıoğlu (2023), programın anlaşılma düzeyi ve okul içi destek mekanizmalarının bağlılığı etkileyen önemli bağlamsal unsurlar olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye’de öğretim programlarına yönelik çalışmalar genellikle öğretmen görüşlerine göre geçmişteki programların (2005, 2018) değerlendirilmesine odaklanmaktadır (Aslan & Çıkar, 2017; Arslan Çelik, 2020; Biçer & Ada, 2020; Bilen & Çiltaş, 2015; Çiftçi vd., 2013; Çiftçi & Tatar, 2015; Durukan, 2013; Gürbüz, 2021; Karakuyu & Oğuz, 2021; Orbeyi & Güven, 2013; Sakallıoğlu, 2023; Tekalmaz, 2019; Yalçınkaya, 2018). 2023 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla sunulan yeni ve kapsamlı bir reformun sahadaki yansımaları görmek, özellikle matematik gibi temel bir disiplinde, programın etkililiğini değerlendirmenin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. İlk olarak 2024’te uygulanmaya başlanan öğretim programlarına yönelik öğretmen bağlılığını ölçen ve bu bağlılığın hangi öğretmen veya okul değişkenlerine göre farklılaştığını analiz eden ampirik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar Uludağ Çınar’ın (2023) kapsamlı karma yöntem araştırması öğretmenlerin programa bağlılıklarını yordayan değişkenler hakkında güncel bulgular sunmuş olsa da, söz konusu çalışma 2023 öncesi program yapısına odaklanmakta; bu nedenle 2024 yılında uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında öğretmen bağlılığını ortaya koyan ampirik araştırmaların halen sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, Kütahya ilinde görev yapan matematik öğretmenlerinin, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında geliştirilen 5. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik bağlılık düzeylerinin “cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma, 5. sınıflardaki şubelerin ortalama mevcudu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu” değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi hedeflenmektedir. Bu sayede, uygulanmaya başlandığının ilk yılında matematik dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan durumlara ilişkin güncel bir tablo sunulması ve programın sahadaki etkililiğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi umulmaktadır. Araştırmada, “Öğretmenlerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen 5. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik bağlılık düzeyleri ‘cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma, 5. sınıflardaki şubelerin ortalama mevcudu, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu’ değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin 5. Sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Betimsel tarama modelleri, mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı ve değişkenlere ilişkin var olan özellikleri betimlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Karasar, 2005). Bu doğrultuda araştırmada herhangi bir değişken üzerinde müdahalede bulunulmadan, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı nicel veriler üzerinden incelenmiştir.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini; 2024-2025 yılı Kütahya ilinde görev yapan ve 5. Sınıflarda ders yürüten 180 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılmaması hedeflendiğinden örneklem seçimine gidilmemiştir. Toplanan verilerden kayıp değerlerin ve uç değerlerin belirlenmesine bağlı olarak 18 öğretmenden elde edilen veriler analiz dışında bırakılmıştır. Uç değerlerin ve kayıp değerlerin temizlenmesinden sonra çalışmanın analizleri, 162 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Bilgiler*

| Değişken | Alt Grup | N | % |
|---|-------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 130 | 80.2 |
| | Erkek | 32 | 19.8 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 118 | 72.8 |
| | Lisansüstü | 44 | 27.2 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 21 | 13.0 |
| | 6-10 yıl | 32 | 19.8 |
| | 11-15 yıl | 60 | 37.0 |
| | 16-20 yıl | 30 | 18.5 |
| | 20 yıl üstü | 19 | 11.7 |
| Ulusal/Uluslararası Projelerde Görev Alma | Evet | 40 | 24.7 |
| | Hayır | 122 | 75.3 |
| 5. Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı | 15 ve altı | 16 | 9.9 |
| | 16-25 | 84 | 51.9 |
| | 26-35 | 46 | 28.4 |
| | 36 ve üstü | 16 | 9.9 |
| Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi | Düşük | 54 | 33.3 |
| | Orta | 91 | 56.2 |
| | Yüksek | 17 | 10.5 |
| Toplam | | 162 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 130'unun (%80,2) kadın, 32'sinin (%19,8) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu lisans mezunları (%72,8) oluşturmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, öğretmenlerin en yoğun olarak 11–15 yıl aralığında (%37,0) en az ise 20 yıl üzeri (%11,7) kıdem gruplarında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %24,7'si daha önce ulusal veya uluslararası projelerde görev aldığını, %75,3'ü ise herhangi bir projede yer almadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin dersine girdikleri beşinci sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek oran %51,9 ile 16–25 öğrenci aralığında yer almaktadır. 36 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapanların oranı ise %9,9'dur. Katılımcıların %56,2'sinin orta, %33,3'ünün düşük ve %10,5'inin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” (PBÖ) kullanılmıştır. Öğretim programına bağlılık ölçeği; yedi alt boyutta (öğretmen eğitimi, doz/süre, uyma, katılımcı tepkileri, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları ve okul iklimi) yer alan 42 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçeğin maddeleri; “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin açıkladığı varyans %61'dir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları .78 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .91'dir. Bu araştırmada ilgili ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.83$ olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırma kapsamında kullanılacak ölçek için gerekli izinler e-pos-

ta yoluyla alınmıştır. Nicel veri toplama aracı, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında, Google Forms üzerinden dijital ortamda uygulanmıştır. Formun giriş bölümünde araştırmacının iletişim bilgilerine yer verilerek katılımcıların gerekli durumlarda araştırmacıya ulaşabilmesine olanak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, 5. sınıf matematik öğretmenlerinin “Öğretim Programına Bağlılık” düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla toplanan veriler nicel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Analiz sürecine geçmeden önce veri seti eksik, hatalı veya uç değer içerip içermediği açısından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”ne ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından, analiz sürecinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli varsayımlar test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50’nin üzerinde olması nedeniyle verilerin normal dağılım özelliği Kolmogorov–Smirnov testi ile incelenmiş; elde edilen sonuçlarda $p > .05$ olması durumunda normal dağılım varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Razali & Wah, 2011). Ayrıca verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri de değerlendirilmiş; ± 2 aralığında yer alan değerlerin normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür (George & Mallery, 2001). Buna ek olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına oranı ± 2.58 aralığında yer aldığı durumlarda da normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre gruplar arasındaki farkların belirlenmesinde, değişken türüne göre farklı istatistiksel analizler uygulanmıştır. Buna göre, cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t testi, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenci sayısı gibi üç veya daha fazla kategorili değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda geliştirilen 5. sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılık düzeyleri incelendiğinde PBÖ’den elde edilen toplam ortalama puan $\bar{X}=3.31$, standart sapma ise $S=15.72$ ’dir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen ortalamaların $\bar{X}=3.06$ ile $\bar{X}=3.93$ arasında; standart sapmaların ise $S=2.20$ ile $S=5.82$ arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bağlamda aritmetik ortalama değeri; öğretmenlerin programa bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Aşağıda araştırmada belirlenen sırayla her bir değişkene göre elde edilen bulgular sunulmuştur.

Cinsiyet

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2

PBÖ Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | S | sd | t | p |
|----------|-----|--------|-------|-----|-----|
| Kadın | 130 | 139.48 | 160 | .80 | .43 |
| Erkek | 32 | 137.00 | 17.34 | | |

Tablo 2 incelendiğinde kadın öğretmenlerin PBÖ’den aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_1=139.48$) ile erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}_2=137.00$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(160)=.80$, $p>.05$). Buna göre cinsiyet, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3*PBÖ Ortalama Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları*

| Öğrenim Durumu | N | X | S | sd | t | p |
|----------------|-----|--------|-------|-----|------|-----|
| Lisans | 118 | 138.46 | 16.01 | 160 | -.70 | .48 |
| Lisansüstü | 44 | 140.41 | 14.99 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin PBÖ'den aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_1=138.46$) ile lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}_2=140.41$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(160)=-.70$, $p>.05$). Buna göre öğrenim durumu, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4*PBÖ'ye Yönelik Ortalama Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları*

| Mesleki Kıdem | N | X | S |
|----------------|----|--------|-------|
| 1-5 yıl | 21 | 135.71 | 12.52 |
| 6-10 yıl | 32 | 142.09 | 16.20 |
| 11-15 yıl | 60 | 138.05 | 16.85 |
| 16-20 yıl | 30 | 137.57 | 16.38 |
| 21 yıl ve üstü | 19 | 142.58 | 13.04 |

Tablo 4'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde, PBÖ'den alınan en yüksek ortalama puan, 21 yıl ve üstü ($\bar{X}_5=142.58$), en düşük ortalama puan ise 1-5 yıl ($\bar{X}_1=135.71$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmen grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5*PBÖ Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar arası | 892.12 | 4 | 223.03 | .90 | .47 |
| Gruplar içi | 38871.85 | 157 | 247.59 | | |
| Toplam | 39763.98 | 161 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin PBÖ'den aldıkları ortalama puanlar, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(4-157)=.90$, $p>.05$).

Ulusal ve/veya Uluslararası Projelerde Görev Alma

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonuçları Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6

PBÖ Ortalama Puanlarının Ulusal ve/veya Uluslararası Projelerde Görev Alma Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

| Ulusal ve/veya Uluslararası Projelerde Görev Alma | N | X | S | sd | t | p |
|---|-----|--------|-------|-----|------|-----|
| Evet | 40 | 142.95 | 15.02 | 160 | 1.85 | .07 |
| Hayır | 122 | 137.69 | 15.78 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alan öğretmenlerin PBÖ'den aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_1=142.95$) ile projelerde görev almayan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}_2=137.69$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(160)= 1.85, p>.05$). Buna göre ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma durumu, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Görev Yapılan Okulda Dersine Girilen 5. Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

PBÖ'ye Yönelik Ortalama Puanların 5. Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

| 5. Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı | N | X | S |
|---|----|--------|-------|
| 15 ve altı | 16 | 139.56 | 17.41 |
| 16-25 | 84 | 136.43 | 14.36 |
| 26-35 | 46 | 140.70 | 16.48 |
| 36 ve üstü | 16 | 146.94 | 16.67 |

Tablo 7'de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, PBÖ'den alınan en yüksek ortalama puan, 36 ve üstü olan ($\bar{X}_4=146.94$), en düşük ortalama puan ise 16-25 olan ($\bar{X}_1=136.43$) öğretmen grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

PBÖ Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Okulda Dersine Girilen 5. Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|
| Gruplar arası | 1700.79 | 3 | 566.93 | 2.35 | .07 |
| Gruplar içi | 38063.19 | 158 | 240.91 | | |
| Toplam | 39763.98 | 161 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin PBÖ'den aldıkları ortalama puanlar, ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(3-158)=2.35, p>.05$).

Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9

PBÖ'ye Yönelik Ortalama Puanların Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

| Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi | N | X | S |
|--|----|--------|-------|
| 1.Düşük | 54 | 137.20 | 17.56 |
| 2. Orta | 91 | 139.54 | 15.32 |
| 3. Yüksek | 17 | 141.71 | 11.09 |

Tablo 9'da yer alan betimsel değerler incelendiğinde, PBÖ'den alınan en yüksek ortalama puan, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullardaki ($\bar{X}_3=141.71$), en düşük ortalama puan ise sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardaki ($\bar{X}_1=137.20$) öğretmen grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

PBÖ Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar arası | 325.07 | 2 | 162.54 | .66 | .52 |
| Gruplar içi | 39438.90 | 159 | 248.04 | | |
| Toplam | 39763.98 | 161 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin PBÖ'den aldıkları ortalama puanlar, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2-159)=.66, p>.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada 5. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma, görev yapılan okulda dersine girilen 5. sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, projelerde görev alma durumu, sınıf mevcudu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programa bağlılıklarında, hem bireysel (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, projelerde görev alma durumu gibi) hem bağlamsal ve örgütsel (ortalama öğrenci sayısı, okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi) olarak değerlendirilebilecek hiçbir değişken açısından farklılaşma gözlenmemesi şaşırtıcıdır. Oysa alanyazın, programa bağlılığı etkileyen faktörler arasında bölgesel koşullar, kurumsal özellikler, sosyo-ekonomik durum ve öğretmen özellikleri gibi etkenlerin önemli olduğunu savunmaktadır (Bümen vd., 2014; Dhillon vd., 2015; Ringwalt vd., 2003). Burul (2018) ve Ocak (2019) ise öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim durumu gibi bireysel değişkenlerden ziyade okul iklimi, yönetici desteği ve mesleki dayanışma gibi örgütsel değişkenlerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, genel olarak, alanyazındaki vurguların aksine, Maarif Modeli'ne yönelik «orta düzeydeki» bağlılığın, spesifik bir öğretmen grubuna veya okul tipine (düşük/yüksek sosyo-e-

ekonomik düzeydeki okul, az/çok mevcutlu sınıf) özgü olmadığını göstermektedir. Bu durum, programa yönelik algıların ve uygulamada karşılaşılan zorlukların (özellikle eğitim eksikliği ve programın anlaşılması) sistemik ve yaygın olduğunu, tüm öğretmen gruplarını benzer düzeyde etkilediğini düşündürmektedir.

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin bireysel, bağlamsal ve örgütsel hiçbir değişken açısından anlamlı biçimde farklılaşmaması, öğretim programının uygulanma süreciyle de ilişkilendirilebilir. Araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde, söz konusu öğretim programı Türkiye’de henüz uygulamanın ilk yılını tamamlamış olup, öğretmenlere yönelik kapsamlı bir hizmet içi eğitim süreci yürütülmemiştir. Programın pilot uygulamasının yapılmadan doğrudan uygulamaya geçirilmesi, öğretmenlerin programa ilişkin yeterli bilgi ve deneyim kazanmalarını zorlaştırmış olabilir. Ayrıca programın terminolojik açıdan yoğun, yenilikçi ve öğretmene farklılaştırılmış öğretim, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme süreci, beceri öğretimi gibi konularda yüksek düzeyde rol ve sorumluluk yükleyen yapısı, özellikle uygulamanın ilk yılında öğretmenlerde belirsizlik ve uyum güçlüğü yaratmış olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin henüz programın felsefesini, hedeflerini ve yapısını içselleştirememiş olmaları, araştırmada ele alınan cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu veya okulun sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenlerin programa bağlılık üzerindeki etkisinin henüz ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Araştırmada cinsiyete göre fark bulunmaması, eğitim ortamlarında kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programını uygulama süreçlerinde benzer rollere ve sorumluluklara sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız olarak profesyonel sorumlulukların benzer biçimde yerine getirildiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemesi, uygulamada cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programa daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ortaya koyan araştırmaların sayıca az da olsa mevcut olduğu görülmektedir (Gürbüz, 2021; Süer & Kınay, 2022). Bununla birlikte, genel eğilim değerlendirildiğinde, mevcut araştırma bulgusuyla paralel biçimde, cinsiyet değişkeninin program bağlılığı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı yönünde sonuçlara ulaşan çalışmaların daha fazla olduğu dikkat çekmektedir (Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Deniz & Çaylı, 2017; Doğuş, 2024; Kabaoğlu, 2015; Karakuyu & Oğuz, 2021; Kırabalı, 2024; Sakallıoğlu, 2023; Uludağ Çınar, 2023).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmalarının, öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir. Programa bağlılık algısının, yükseköğretimdeki düzeylerden etkilenmemesi, lisansüstü programların mevcut içeriği ve öncelikleri hakkında bir sorgulamayı beraberinde getirmektedir. Bu durum, söz konusu lisansüstü eğitim programlarında güncel öğretim programlarının felsefesine, uygulanmasına veya bağlılık bileşenlerine yönelik yeterli içeriğe ve uygulamaya yer verilmemesiyle açıklanabilir. Nitekim Karakuyu ve Oğuz (2021) tarafından da işaret edildiği gibi, lisansüstü eğitimin temel önceliğinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından ziyade onların bilimsel araştırma becerilerini geliştirmeye odaklanması, bu sonucu doğuran bir etken olabilir. Mevcut araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Karakuyu ve Oğuz (2021), gerçekleştirdikleri çalışmada, lisansüstü eğitimin PBÖ’nün genel puanında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, program bağlılığının çok boyutlu yapısı incelendiğinde, alanyazında daha karmaşık sonuçlar göze çarpmaktadır. Örneğin Aslan ve Erden (2020), yalnızca “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda, Uludağ Çınar (2023) ise “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda lisansüstü eğitim lehine bir farklılaşma saptamıştır. Karakuyu ve Oğuz (2021) ise araştırmalarında, “uyuma”, “süre”, “katılımcı tepkileri” ve “program farklılıkları” boyutlarında lisansüstü eğitim alanlar lehine; “öğretmen eğitimi” ve “okul iklimi” boyutlarında ise lisans mezunları lehine anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Süer ve Kınay’ın (2022) yürüttükleri çalışmada, lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin lisansüstü mezunlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde

lisansüstü eğitimin rolü olsa da, bu eğitimin mevcut haliyle doğrudan programları uygulama becerilerine rehberlik etme noktasında yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin güncel öğretim programlarını daha derinlemesine analiz etme ve uygulama stratejileri geliştirme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, lisansüstü eğitim programlarına bu yönde tasarlanmış derslerin eklenmesi öneri olarak sunulabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini farklılaştırmadığını göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonucu, öğretmenlerin programa bağlılıklarının hizmet süresi gibi niceliksel bir değişkene bağlı olarak şekillenmediğini; hizmet süreleri boyunca geliştirdikleri mesleki motivasyon, programın uygulanabilirliğine dair algı, eğitim inancı, mevcut programın felsefesini benimseme durumu, güncel mesleki bilgi ve becerileri edinme durumları gibi daha niteliksel değişkenlere göre şekillenebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla bundan sonraki süreçte, sözü edilen değişkenlerin programa bağlılık değişkeniyle birlikte ele alındığı nedensel karşılaştırma araştırmaları ya da söz konusu değişkenler ile programa bağlılık arasındaki ilişkiyi konu edinen korelasyonel araştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca ilgili sonuç açısından alanyazın tarandığında, kıdemın programa bağlılık üzerinde farklılık yarattığını tespit eden çalışmalar (Aşçı & Yıldırım, 2020; Gürbüz, 2021; Karakuyu & Oğuz, 2021; Sakallıoğlu 2023) olduğu gibi, araştırma bulgusunu destekler biçimde ilgili değişkenin programa bağlılığı farklılaştırmadığını ortaya koyan çalışmalara da (Arslan vd., 2014; Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Davis, 2014; Gürbüz, 2020) rastlanmaktadır. Dolayısıyla kıdem değişkeninin programa bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin sonuçların henüz yeterince kararlı ve genellenebilir olmadığı söylenebilir. Bundan sonraki süreçte, farklı branş ve eğitim kademelerindeki öğretmenleri kapsayan karşılaştırmalı araştırmaların yürütülmesi; kıdemın programa bağlılıktaki rolünün daha net biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin ulusal veya uluslararası projelerde görev alma durumlarının öğretim programına bağlılıklarını farklılaştırmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin projelere katılımının tek başına programa yönelik bağlılığı artırmada yeterli olmadığını göstermektedir. Alanyazında projelerde görev alma durumunun doğrudan öğretim programına bağlılık üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Guskey (2002) öğretmen tutum ve inançlarında kalıcı değişimlerin, genellikle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda başarılı deneyimler yaşaması sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin projelere katılımları, ancak bu projelerin içeriği öğretim programındaki dönüşümü konu aldığında programa bağlılık düzeylerinde anlamlı bir artış yaratabilir. Nitekim Desimone (2009) ile Opfer ve Pedder (2011) de öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olabilmesi için bu etkinliklerin öğretim programının gerektirdiği pedagojik yeterliklerle doğrudan ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, projelere katılım öğretmenler için değerli bir deneyim olmakla birlikte, bu katılımın programa yönelik bağlılığı güçlendirebilmesi için projelerin amaç, içerik ve çıktı açısından programla uyumlu bir yapıda planlanması önem taşımaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin, görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Arslan ve Erden (2020) ile Çolak ve ark. (2017) da öğretmenlerin programı uygulama eğilimlerinin sınıf mevcudundan ziyade kişisel, mesleki tutumlarıyla ve gördükleri yönetsel destekle şekillendiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, bazı araştırmalar (Arslan Çelik, 2020; Doğuş, 2024; İnan & Özgen, 2008; Kurşunlu, 2014) sınıf mevcudlarının fazlalığının öğretim programının etkililiğini azaltabileceğini, öğrenci merkezli uygulamaların yürütülmesini güçleştirdiğini ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıklarının öğrenci sayısına göre farklılaşmaması, öğretmenlerin kalabalık sınıf koşullarında dahi programı uygulamaya yönelik mesleki uyum stratejileri geliştirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca ilgili araştırma sonucu, araştırma örnekleminin büyük oranda benzer sınıf koşullarına sahip olması nedeniyle farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamış olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, sınıf mevcudunun programa bağlılık üzerindeki etkisinin daha net biçimde ortaya koyulabilmesi için, sınıf mevcudları arasındaki farkın fazla olduğu farklı bölgelerden ve okul türlerinden toplanacak verilerle gerçekleştirilecek geniş ölçekli araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi dikkat çekicidir. Alanyazında, sosyo-ekonomik düzeyin öğretmen performansı ve program uygulama yeterlikleri üzerinde dolaylı etkiler yaratabileceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Bümen vd., 2014; Dikbayır & Bümen, 2016; Doğuş, 2024; Doğuş & Tabak, 2023; Gelmez-Burakgazi, 2019). Örneğin, Bümen ve ark. (2014), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin program hedeflerine ulaşmada yapısal kısıtlılıklar, materyal eksikliği ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin düşüklüğü gibi engellerle karşılaştıklarını vurgulamıştır. Karakuyu ve Oğuz (2021) yaptıkları çalışmada, öğretim programına bağlılık düzeylerinin, öğretim materyallerindeki eksiklikler ve okulun çevresel özellikleri tarafından şekillendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Zengin (2010), okulun fiziksel olanakları ve veli desteği gibi çevresel değişkenlerin öğretmen motivasyonunu etkilediğini, dolayısıyla bu faktörlerin program uygulama kalitesine yansiyebileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin “alt, orta, üst” biçiminde öznel algıya dayalı olarak sorulmuş olması, öğretmenlerin bu değişkeni farklı ölçütlerle değerlendirmelerine yol açarak değişkenin etkisini gölgelemiş olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyin yalnızca algısal değil, okulun somut olanakları (örneğin materyal erişimi, teknolojik donanım gibi) üzerinden ölçülmesi, değişkenin programa bağlılık üzerindeki gerçek etkisinin daha net biçimde belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, ortaokul matematik öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin incelenen bireysel ve bağlamsal değişkenlerden bağımsız bir yapı sergilediğini göstermektedir. Araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde programın uygulanmasının üzerinden sadece bir eğitim-öğretim yılının geçmiş olması, programa ilişkin sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, programın terminolojik açıdan yoğun ve kapsamlı olması gibi faktörler, öğretmenlerin programa bağlılıklarının ele alınan değişkenlere göre farklılaşmamasının önemli bir nedeni olabilir. Öğretim programının yenilikçi, terminolojik olarak yoğun ve öğretmene yüksek sorumluluk yükleyen yapısı dikkate alındığında, öğretmenlerin programı benimseme ve içselleştirme süreçlerinin zaman içerisinde gelişmesi beklenmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretim programına bağlılık konusunun farklı branşlardan, eğitim kademelerinden ve sosyo-kültürel çevrelerden öğretmenleri kapsayacak biçimde, çeşitli bireysel ve bağlamsal değişkenlere göre yeniden ele alınması önerilmektedir. Böylece programa bağlılığın hangi bireysel, bağlamsal ve örgütsel değişkenlerden etkilendiğinin kararlı ve genellenebilir biçimde ortaya konmasına, öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen dinamiklerin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlanacaktır.

Kaynakça

- Altun, M. (2000). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi* (8. bs). Alfa Yayıncılık.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (OECD Education Working Papers, No. 41). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arslan, A., Ercan, O., & Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 215–235.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul düzeyi İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, M., & Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler’ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 172–196.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzcüncü 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 Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126–6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>

- Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1–5. sınıflar için* (7. bs). Pegem Yayıncılık.
- Biçer, F., & Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543–582. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682059>
- Bilen, N., & Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre matematiksel model ve modelleme açısından incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(2), 40–54.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 203–228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1–21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/18743>
- Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 285–298. <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20–32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)
- Davis, D. L. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a Head Start program: A mixed methods study* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Nebraska.
- Deniz, S., & Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97–116.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dhillon, S., Darrow, C., & Meyers, C. V. (2015). Introduction to implementation fidelity. İçinde C. V. Meyers & C. Brandt (Eds.), *Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations* (ss. 1–10). Routledge.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17–38.
- Doğuş, F. (2024). *Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- 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.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & 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>
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182–202.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236–249.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3. bs). Allyn & Bacon.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İnan, C., & Özgen, K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 39–54.
- Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of the level of curriculum implementation in elementary mathematics education: Beliefs about mathematics and teacher self-efficacy beliefs* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- 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/inujse.915003>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırabalı, T. (2024). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kurşunlu, E. (2014). *Okulöncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- 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), S53–S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.029>
- Little, M. A., Sussman, S., Sun, P., & Rohrbach, L. A. (2013). The effects of implementation fidelity in the Towards No Drug Abuse dissemination trial. *Health Education*, 113(4), 281–296. <https://doi.org/10.1108/09654281311329231>
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4. bs). Merrill Prentice Hall.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023, Kasım 2). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programı değişikliği*. <https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-gelecek-yildan-itibaren-kademeli-olarak-uygulanmaya-baslanacak/haber/31433/tr>
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Orbeyi, S., & Güven, B. (2013). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133–147.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. ÖSYM Yayınları.
- Öztürk-Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51–67.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive and language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3. bs). McGraw-Hill.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education &*

Behavior, 30(3), 375–391. <https://doi.org/10.1177/1090198103030003010>

Sakallıoğlu, G. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

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

Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35–47. <https://doi.org/10.33400/kuje.548562>

Uludağ Çınar, E. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

Ünüvar, S. H. (2023). The importance of educational management in acquiring 21st century skills. *The Journal of Academic Social Resources*, 8(47), 2269–2277. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67977>

Yalçınkaya, Y. (2018). Yenilenen 9. sınıf matematik dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 4(3), 100–110.

Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121–160. <https://doi.org/10.17335/suifd.00182>

Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.