T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhsin SÖKMEN
0009-0005-6817-268X

BURSA - 2025

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhsin SÖKMEN
0009-0005-6817-268X

Danışman
Doç. Dr. Eyüp YURT

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Muhsin SÖKMEN

05.09.2025

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri İle Öğretim Programına Bağlılıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Muhsin SÖKMEN	Doç. Dr. Eyüp YURT

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Programları ve Öğretimim Ana Bilim Dalı'nda 802231006 numara ile kayıtlı Musin SÖKMEN'in hazırladığı "Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri İle Öğretim Programına Bağlılıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 18/09/2025 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAJ-8211-2021
Scopus Author ID: 15924281600
ORCID: 0000-0001-8760-6694

Üye (Danışman)
Doç. Dr. Eyüp YURT
Burs Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: JPK-4403-2023
Scopus Author ID: 55489670800
ORCID: 0000-0003-4732-6879

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İsmail KAŞARCI
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAU-4356-2020
Scopus Author ID: 24483486200
ORCID: 0000-0002-4686-3106

ÖN SÖZ

Eğitim alanında yapılan her araştırma, geleceğin inşasında önemli bir katkı niteliği taşımaktadır. Bu tez çalışması, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmış olup, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan alana mütevazı bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırma sürecinde bana yol gösteren, yalnızca akademik birikimiyle değil, aynı zamanda sabrı, anlayışı ve destekleyici yaklaşımıyla da çalışmamın her aşamasına değer katan danışmanım Doç. Dr. Eyüp YURT'a en içten şükranlarımı sunarım. Çalışmanın planlanmasından veri toplama sürecine, analizlerin yorumlanmasından metnin son hâline kadar verdiği katkılar bu tezin en güçlü temelini oluşturmuştur. Hocamın yönlendirmeleri, yol göstericiliği ve her zaman güven veren tutumu, bu çalışmayı şekillendiren en önemli unsur olmuştur.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, birikim ve deneyimleriyle akademik yolculuğuma önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Sedat YÜKSEL, Prof. Dr. Rüçhan UZ ve Dr. Öğretim Üyesi Abdullah ACAR'a da teşekkürlerimi sunarım. Onların derslerinde kazandığım bilgi, bakış açısı ve akademik disiplin, yalnızca bu tez çalışmasına değil, aynı zamanda eğitim bilimleri alanındaki akademik gelişimime de ışık tutmuştur.

Araştırmanın yürütülmesinde katkı sağlayan, ölçeklerin uygulanması sürecinde desteklerini esirgemeyen Bursa ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan değerli idareci ve öğretmen arkadaşlarıma şükran borçluyum.

Muhsin SÖKMEN

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Muhsin SÖKMEN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XIV + 113
Mezuniyet Tarihi	…/…/20..
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Eyüp YURT

ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile öğretim programına bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra söz konusu değişkenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu ve görev yapılan öğretim kademesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde devlet okullarında görev yapan toplam 420 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 262'si kadın, 158'i erkektir. Öğretmenlerin 28'i okul öncesi, 153'ü sınıf öğretmeni ve 239'u branş öğretmenidir. Ayrıca öğretmenlerin 288'i tam gün, 132'si ise ikili öğretim yapan okullarda görev yapmaktadır. Çeşitli branş, kıdem ve görev kademelerinden gelen öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesi, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmakta ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından kapsamlı biçimde incelenmesine imkân sağlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Demografik değişkenler açısından bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Örneğin, mesleki kıdem ve branş değişkenleri bazı alt boyutlarda farklılık yaratırken; okul türü ve eğitim durumunun da öğretmenlerin bağlılık düzeylerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizleri, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin, program bağlılıklarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Regresyon analizine göre kolektif yeterlik genel puanı, program bağlılığındaki varyansın yaklaşık %11,6'sını açıklamakta ve bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesinin, öğretim programına bağlılıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, okullarda öğretmenlerin işbirliği yapabilecekleri, deneyim paylaşımında bulunabilecekleri ve ortak çözüm üretebilecekleri profesyonel bir öğrenme topluluğunun oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim programlarının kolektif yeterliği ve programa bağlılığı destekleyecek şekilde tasarlanmasının önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Program, Programa Bağlılık, Kolektif Yeterlik

ABSTRACT

Name and Surname	Muhsin SÖKMEN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department Of Educational Sciences
Branch	Curriculum and Instruciton in Education
Degree Awarded	Master
Page Number	XIV + 113
Degree Date	… / …./ 2025
Supervisor(s)	Assoc. Prof. Dr. Eyüp YURT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' COLLECTIVE TEACHER EFFICACY AND CURRICULUM FIDELITY

This study aims to determine the level of teachers' collective efficacy and their fidelity to the curriculum. In addition, it examines whether these variables differ in terms of gender, subject branch, professional seniority, school type, educational background, participation in in-service training, and school level, and it reveals the relationships between teachers' collective efficacy and curriculum fidelity. The study group consists of 420 teachers working in public schools located in the central districts of Bursa during the 2024–2025 academic year. Of the participants, 262 are female and 158 are male. Twenty-eight of the teachers are preschool teachers, 153 are classroom teachers, and 239 are subject teachers. Moreover, 288 teachers work in full-day schools, while 132 work in schools with a dual-shift system. The inclusion of teachers from different branches, seniority levels, and school levels increases the generalizability of the results and enables a comprehensive examination of teachers' perceptions of collective efficacy and their levels of curriculum fidelity across various variables. The study adopted a relational survey model. The Collective Teacher Efficacy Scale and the Curriculum Fidelity Scale were used as data collection instruments. Descriptive statistics, independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis, and multiple linear regression analyses were applied to the data obtained. The findings indicate that teachers' collective efficacy beliefs and curriculum fidelity are generally at a medium to high level. Significant differences emerged in some dimensions with respect to demographic variables. For instance, professional seniority and subject branch created differences in certain sub-dimensions, while school type and educational background were also found to influence teachers' fidelity levels. Furthermore, positive and significant relationships were found between collective efficacy and curriculum fidelity. Regression analyses revealed that teachers' levels of collective efficacy significantly predicted their curriculum fidelity. According to the regression analysis, the overall score of collective efficacy explained approximately 11.6% of the variance in curriculum fidelity, and this effect was found to be statistically significant. The results demonstrate that strengthening teachers' collective efficacy beliefs plays an important role in enhancing their curriculum fidelity. In this regard, it is recommended to establish a professional learning community in schools where teachers can collaborate, share experiences, and generate joint solutions. Additionally, it is emphasized that in-service training programs should be designed in ways that support both collective efficacy and curriculum fidelity.

Keywords: Curriculum, Curriculum Fidelity, Collective Efficacy

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **i**
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 3
1.3. Araştırmanın Amacı 4
1.4. Araştırmanın Önemi 4
1.5. Araştırmanın Varsayımları 5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 5

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Program Kavramının Tanımı 6
2.1.2. Öğretim Programı 8
2.1.3. Öğretim Programına Bağlılığın Tanımı 10
2.1.4. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi 11
2.1.5. Programa Bağlılığın Ölçülmesi ve Boyutları 13
2.1.6. Programa Bağlılığın Belirleyicileri ve Etkileyen Unsurlar 16
2.1.7. Programa Bağlılıkla İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 18
2.1.8. Programa Bağlılıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 20
2.2.1. Kolektif Yeterlik Kavramının Tanımı 21
2.2.2. Kolektif Yeterliğin Kaynakları 22

2.2.4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeyleri ve Öğretim Programı Bağlılığı 26
2.2.5. Türkiye'de Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri Üzerine Yapılan Araştırmalar 27
2.2.6. Yurt Dışında Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri Üzerine Yapılan Araştırmalar.....29

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 31
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 31
3.3. Veri Toplama Araçları 33
3.3.1.Demografik Bilgi Formu 33
3.3.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği 33
3.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği 34
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 34

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 37
4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 38
4.2.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 39
4.2.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 40
4.2.4 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 43
4.2.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 44
4.2.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 45
4.2.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....46
4.3. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 48
4.3.1. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....48
4.3.2. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....49
4.3.3. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 50
4.3.4. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 51
4.3.5. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 53
4.3.6. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....53
4.3.7. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....54
4.3.8. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....55
4.3.9. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 57

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 59
5.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bağlılık Düzeyleri 60
5.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlerle İlişkisi 60
5.4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeyleri 64
5.5. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlerle İlişkisi 64
5.6. Kolektif Yeterlik ve Öğretim Programı Bağlılığı Arasındaki İlişki 69
5.7. Regresyon Analizi Bulgularına Dönük Tartışma 70
5.8. Öneriler 71
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 72
KAYNAKÇA 74
EKLER 87
EK 1: ETİK KURUL İZNİ 87
EK 2: KURUM İZNİ 88
EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 90
EK 4: KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ 92
EK 5: ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞILIK ÖLÇEĞİ 93
ÖZGEÇMİŞ 95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1. Katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri (n = 420) 32
2. Ölçeklerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayıları 35
3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri 37
4 Cinsiyete Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları 38
5. Branşa Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 39
6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 41
7. Okul Türüne Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları – Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 43
8. Eğitim Düzeyine Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 44
9. Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 45
10. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 46
11. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri 48
12. Cinsiyete Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 49
13. Branşa Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 49
14. Mesleki Kıdeme Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 50
15. Okul Türüne Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 52
16 Eğitim Durumuna Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 53
17. Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısına Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 54
18. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları 55
19. Öğretim Programı Bağlılığı ve Kolektif Yeterlik Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları (N = 420) 56
20. Kolektif Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının (Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Disiplini) Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Genel Puanını Yordama Düzeyi 57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

Şekil 1. Goddard, Hoy ve Woolfolk tarafından oluşturulan Kolektif Yeterlik Modeli 25

KISALTMALAR LİSTESİ

Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖPBÖ	: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği
KÖYÖ	: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından biri; evrensel değerlere açık, bilimsel bakış açısına sahip, yenilikçi ve aynı zamanda ulusal ölçekte nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu hedeflere ulaşmada en önemli araçlardan biri ise öğretim programlarıdır. Öğretim programları; öğretmenlere yol gösterici işlev görerek öğretim sürecine yön vermekte, eğitimde verimliliği artırmakta, toplumsal kalkınmayı desteklemekte ve eğitimde birlik ve bütünlüğü sağlamaktadır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999; Erden, 1998). Eğitim bilimleri literatüründe de programların, öğrenci ve öğretmenler açısından planlı değişim sürecini başlatan temel unsur olduğu ve eğitim reformlarının büyük ölçüde programlarla hayata geçirildiği vurgulanmaktadır (Şahin, 2006).

Eğitim sürecinin temel yapı taşlarından biri olan öğretim programları, öğretim faaliyetlerinin yol haritası niteliğindedir. Programlar, öğrencilerin ulaşması beklenen hedeflere uygun biçimde içerik düzenlemelerini, öğrenme süreçlerini ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını sistematik olarak ortaya koyar. Öğretmenler bu programlardan yararlanarak derslerini planlar ve öğretim sürecini yönlendirir. Bu nedenle, öğretmenlerin programa gösterdikleri bağlılık, öğrenme-öğretme sürecinin verimliliği açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Yurt, 2024).

Öğretim programına bağlılık kavramı, en genel anlamıyla, programın öngörülen hedefleri ile uygulamada ortaya çıkan durum arasındaki tutarlılığı ifade etmektedir (Bümen vd., 2014; Bay vd., 2017). Özellikle öğretim programları bağlamında bu kavram, tasarlanan programın öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından yazılı metne uygun biçimde hayata geçirilmesi olarak açıklanabilir. Öğretmenlerin, programda gerçekleştirilen yenilik ve değişimleri ne ölçüde sınıf ortamına taşıyabildikleri de bu noktada kritik önem taşımaktadır. Zira öğretmenler tarafından benimsenmeyen veya içselleştirilmeyen yenilikler, çoğu zaman zaman, emek ve maliyet kaybına yol açmaktadır (Burul, 2018; Bümen vd., 2014). Programın uygulanma süreci, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin aktif katılımını gerektirir ve bu sürecin başarısı, öğretmenlerin programa gösterdikleri bağlılık düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Palestina, Pangan & Ancho, 2020). Öğretmenlerin programa bağlılık derecelerinin belirlenmesi, programların etkililiğini değerlendirme, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme ve geliştirmeye yönelik çıkarımlarda bulunma açısından önemli bir araçtır (Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003; Superfine, Marshall & Kelso, 2015; Zöğ, 2022).

Dolayısıyla programlara bağlılık, yalnızca programın işleyişine dair nicel bilgiler sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğretim programlarının neden ve nasıl işlediğini anlamada da temel bir göstergedir.

Buradan hareketle, öğretim programı bağlılığı, öğretmenlerin öğretme yaklaşımlarını doğrudan ya da dolaylı şekilde etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin programa olan bağlılık düzeyleri, onların ders işleyişinde tercih ettikleri yöntem ve stratejilere yansımakta; bu da öğretim süreçlerini doğrudan şekillendirmektedir. Ancak, öğretim programına bağlılık yalnızca programda belirlenen içeriğe birebir uymakla sınırlı değildir. Bağlılık, aynı zamanda öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntemlerin niteliği, sınıf içi uygulamaların kalitesi ve öğretim ortamındaki etkileşimlerle de yakından ilişkilidir. Nitekim alan yazında program bağlılığının, içerik boyutunun ötesinde uygulama kalitesi ve öğretmenlerin pedagojik tercihlerine dayalı bir süreç olduğu da vurgulanmaktadır (Dane & Schneider, 1998; Bümen, Çakar & Yıldız, 2014).

Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını etkileyen faktör ve değişkelerin neler olduğunun ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Kolektif yeterlik, bireylerin kişisel yeterlik algılarının ötesinde, bir grubun ortak hedeflere ulaşmak için güç birliği yapabilme, karşılaşılan engelleri aşabilme ve başarı sağlayabilme kapasitelerine ilişkin inançlarını ifade eden bir kavramdır (Bandura, 1997; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000). Eğitim kurumları, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre etkileşiminin yoğun biçimde yaşandığı sosyal yapılar olduklarından, kolektif yeterlik olgusu okullar açısından da önemli görülmektedir. Okullarda algılanan kolektif yeterlik, öğretmenlerin bir bütün olarak öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etki yaratmak amacıyla gerekli eylemleri planlama ve uygulama yeterliklerine dair ortak kanaatlerini yansıtır (Goddard & Woolfolk Hoy, 2004). Alan yazında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yalnızca bireysel yeterlik algılarına değil, aynı zamanda bir okul topluluğunda yer alan tüm öğretmenlerin ortak becerilerine ilişkin algılara da sahip olduklarını göstermektedir (Goddard ve ark., 2004). Öğretmenler sınıf içinde bireysel olarak görevlerini yerine getirseler de, bulundukları okul ortamı onların davranışlarını ve öğretim süreçlerine yaklaşımlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir.

Okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği genel hedeflerin uygulamaya geçirildiği sosyal kurumlardır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ortak bir amaç etrafında iş birliği yapmaları, okulun başarısında belirleyici bir etkendir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki görev bilinci, sahip oldukları inanç ve tutumlar yalnızca okulun etkililiğini değil, toplumun gelişim düzeyini de doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin

kolektif yeterlik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000), aynı zamanda öğretim programlarının uygulanma biçimlerini ve öğretimsel kararlarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri, öğretim programlarına bağlılıklarını da etkileyen önemli bir unsur olarak görülmekte; bu durum, öğretim sürecinde alınan kararların yönünü de belirleyebilmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları;
    a) cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
    b) mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
    c) branşa göre farklılık göstermekte midir?
    d) eğitim düzeyine göre göre farklılık göstermekte midir?
    e) kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?
    f) katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermekte midir?
    g) görev yaptıkları eğitim kademesi göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri;
    a) cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
    b) mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
    c) branşa göre farklılık göstermekte midir?
    d) eğitim düzeyine göre göre farklılık göstermekte midir?
    e) kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?
    f) katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermekte midir?
    g) görev yaptıkları eğitim kademesi göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile kolektif yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri öğretim programına bağlılıklarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve kolektif yeterlik düzeylerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, okul türü, hizmet içi eğitime katılma durumu ve görev yapılan eğitim kademesi gibi sosyo-demografik özellikler açısından nasıl bir farklılık gösterdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu iki kavramdaki tutumlarını analiz ederek, eğitim politikası yapıcılarına, okul yöneticileri ve öğretmen eğitim programlarının yapılandırılmasında kullanılabilecek değerli bilgiler sunmak, program bağlılığını arttırmaya yönelik öneriler geliştirmek ve yapılacak diğer çalışmalara ışık tutmak hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin programın amaç, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımlarına ne ölçüde sadık kaldıklarını ifade eder (Fullan & Pomfret, 1977). Bu bağlılık, eğitim reformlarının uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Literatürde, öğretim programına bağlılığın genellikle öğretmenin bireysel tutumları, mesleki yeterlik algısı, hizmet içi eğitim düzeyi ve yönetim desteği gibi faktörlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Guskey, 2002). Benzer şekilde Doğuş ve Tabak (2023), bağlılık düzeylerinin yalnızca öğretmen özellikleriyle değil, aynı zamanda okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin sosyal gelişim düzeyleri ve merkezi eğitim sistemi gibi yapısal faktörlerle de ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Uluslararası literatürde ise program bağlılığının; öğretmen, öğrenci, kurum ve müfredat özellikleri yanında sosyoekonomik koşullar ve sınav sistemleri gibi değişkenlerden de etkilendiği belirtilmektedir (Sunkur ve Yılmaz 2025; Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003).

Ancak mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu, bağlılığı bireysel düzeyde ele almakta; kolektif yeterlik gibi grup düzeyindeki algıların etkisi görece ihmal edilmektedir. Oysa Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına göre, bireylerin inançları kadar, bir grubun ortak inancı da davranış ve tutumların güçlü belirleyicilerindendir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri, yalnızca sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda öğretim programına yönelik bağlılık düzeylerini de şekillendirebilir. Araştırmalar, yüksek kolektif yeterliğe sahip öğretmen gruplarının program yeniliklerine daha açık olduğunu ve program hedeflerini uygularken daha az direnç gösterdiğini ortaya koymaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). Bunun nedeni, kolektif yeterlik algısının, öğretmenler arasında karşılıklı destek, iş birliği ve problem çözme kültürünü güçlendirmesidir. Örneğin, yüksek

kolektif yeterliğe sahip bir öğretmen ekibi, programın bazı zorlayıcı unsurlarını uygulamada bireysel olarak zorlanan meslektaşlarına hem pedagojik hem de moral desteği daha kolay sağlayabilir.

Türkiye bağlamında yapılan bazı araştırmalarda (Kurt, 2012) kolektif yeterlik ile mesleki bağlılık ve yenilikçi uygulamalara adaptasyon arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Cansoy, Parlar ve Polatcan (2020) tarafından yapılan bir araştırma da, öğretmenlerde kolektif yeterlik algısının yüksek adanmışlık duygusuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, kolektif yeterlik yüksek olan öğretmenlerin hem bireysel hem grup düzeyinde güçlü bir bağlılık duygusu geliştirdiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, kolektif yeterliğin öğretim programına bağlılık açısından yeni bir açıklayıcı değişken olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, öğretim programına bağlılığı bireysel algıların ötesinde, okul ölçeğinde paylaşılan profesyonel inançlar bağlamında inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, yalnızca akademik anlamda bir katkı değil, aynı zamanda uygulayıcılar için de pratik çıkarımlar sunmaktadır. Örneğin, okul yöneticileri, program bağlılığını artırmak için öğretmenlerin yalnızca bireysel yeterliklerini değil, kolektif yeterlik algılarını da geliştirecek stratejiler planlayabilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, ölçek maddelerine içtenlikle ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma, 2024-2025 öğretim yılı ile sınırlı olup farklı yıllarda elde edilecek veriler farklılık gösterebilir.
2. Katılımcılar, sadece belirli branşlardaki bireylerden oluştuğu için sonuçlar tüm branşlara genellenemez.

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Program Kavramının Tanımı

Program kavramına ilişkin görüşler oldukça eski dönemlere uzanmaktadır. Kavramın kökeni, M.Ö. birinci yüzyıla kadar gitmektedir. Bu dönemde Gaius Julius Caesar ve ordusu tarafından kullanılan "curriculum" terimi, iki tekerlekli arabaların yarıştığı oval biçimli koşu pistini ifade eden somut bir anlam taşımaktaydı. Zamanla bu kavram, yalnızca fiziksel bir alanı betimlemekten çıkarak daha soyut bir içerik kazanmış ve eğitim bağlamında "program" anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2021; Oliva, 2009). Demirel (2021), kavramın "izlenen yol" anlamından hareketle eğitime uyarlandığını ifade ederken, Henson (2006) da curriculum teriminin Latince'de "yarış pisti" anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Böylece kavram, başlangıçtaki somut ve günlük yaşamla ilgili kullanımlarından sıyrılarak, eğitim süreçlerini tanımlayan teorik bir çerçeveye dönüşmüştür. Wiles ve Bondi (2007) ise curriculum kavramının 1820'li yıllardan itibaren eğitim literatüründe yerleşik bir şekilde kullanılmaya başladığını, Franklin Bobbitt'in 1918'de yayımladığı Curriculum adlı eserinin ise program geliştirme sürecinin tüm aşamalarını sistematik biçimde ele alan ilk kapsamlı kaynak olduğunu belirtmektedir.

Eğitim bilimleri literatüründe "program" kavramı, belirli hedeflere ulaşmak amacıyla planlanan, organize edilen ve uygulanan öğrenme-öğretme etkinliklerinin bütününü ifade eder. Genel sözlük anlamıyla program, "önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yapılacak işlerin ve izlenecek yolun taslağı"dır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Ancak eğitim bağlamında kavram, yalnızca planlanan etkinlikler listesini değil, eğitsel sürecin tüm bileşenleri arasındaki sistematik ilişkileri kapsar. Demirel (2021), programı "öğrenme süreci aracılığıyla bireylerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirmek üzere önceden düzenlenmiş öğrenme yaşantıları bütünü" olarak tanımlarken; Print (1993) eğitim programını, belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenme fırsatlarının seçilmesi, organize edilmesi ve uygulanmasını sağlayan sistematik bir plan olarak görmektedir. Her iki tanım da programın yalnızca içerik sunumunu değil; hedef, içerik, süreç ve değerlendirme unsurlarının bütünleşik bir yapı içinde tasarlanmasını gerekli kılar.

Alanyazın incelendiğinde program kavramının farklı anlam ve kapsamlarla tanımlandığı görülmektedir. Ertürk (2013) programı "yetişek" olarak adlandırmış ve öğrencilerin belirli bir süre içerisinde yetiştirilmesine yönelik düzenli eğitim durumlarının

tümü olarak açıklamıştır. Özçelik (2014) programı, öğretme-öğrenme sürecinde yer alacak içerik ve yöntemleri gösteren bir kılavuz olarak tanımlarken; Doğan (1975) ise öğrencilerden beklenen öğrenmeleri gerçekleştirmeye yönelik planlanmış etkinliklerin bütünü olarak ifade etmiştir. Başaran (1996), programı önceden saptanan amaçlara ulaşmayı hedefleyen planlı eğitsel etkinliklerin toplamı olarak açıklarken; Erden (1998) eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenen planlı eğitim faaliyetleri şeklinde değerlendirmiştir. Daha güncel yaklaşımlarda ise program, yalnızca önceden belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan bir araç değil, aynı zamanda bireylerin bilgi, beceri ve değer geliştirmelerine imkân veren esnek ve dinamik bir süreç olarak görülmektedir. Nitekim Pinar (2012), programı bireylerin yaşantılarının, toplumsal bağlamın ve kültürel değerlerin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir süreç ve eğitimsel bir söylem olarak tanımlarken Ornstein ve Hunkins (2014), programı bireylere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yanı sıra bu süreçleri etkileyen faktörlerin bütüncül bir düzeni olarak ifade eder. Marsh ve Willis (2007) ise programın hem planlı öğrenme etkinliklerini hem de öğrencilerin okulda edindikleri örtük öğrenmeleri kapsadığını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte program kavramının anlamı konusunda literatürde ortak bir uzlaşıya varılamamıştır. Parkay, Anctil ve Hass (2006), evrensel ölçekte kabul gören tek bir tanımın bulunmadığını belirtirken; Wiles (2009) da alan uzmanlarının programın kapsamı ve tanımı üzerinde görüş birliği sağlayamadığını ifade etmektedir. Türkiye'de ise Hesapçıoğlu (1994), "müfredat programı", "öğretim programı", "ders programı", "okul programı", "öğretme-öğrenme programı", "yetişek" ve "eğitim programı" gibi kavramların çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığını ve bu durumun kavramsal bir belirsizlik yarattığını dile getirirken, Erden (1998), programın çok boyutlu ve kapsamlı yapısının tanımlamada güçlükler doğurduğunu vurgulamaktadır. Henson (2006) ise farklı tanımların, eğitimcilerin programa bakış açılarını yansıttığını ve bu algıların programın uygulama biçimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Caswell ve Campbell (1935), etkili bir programın öğrencilerin tüm yaşantılarını kapsaması gerektiğini vurgulamış ve programı öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin kazandıkları tüm öğrenme yaşantıları olarak tanımlamıştır. Johnson (1967) ise programı, hedeflenen öğrenme çıktılarının yapılandırılmış bir dizisi şeklinde değerlendirmiştir. Taba (1962), programı öğrenme sürecini planlayan bir araç olarak tanımlarken, Pratt (1980) programın farklı kullanımlarındaki ortak noktanın öğrenenlerin etkinliklerinin planlanması olduğunu belirterek, onu örgün eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenli bir bütünü olarak açıklamıştır. Marsh ve Willis (2003), programın sınıf içinde planlanan ve uygulanan tüm deneyimleri içerdiğini öne sürmüşlerdir. Wiles ve Bondi (2007), programı geliştirme süreci

aracılığıyla ortaya çıkan ve öğrenciler için olumlu öğrenme deneyimleriyle sonuçlanan amaçlar ile değerler bütünü olarak ele almıştır. Oliva (2009) ise kavramın dar ve geniş anlamlarda kullanıldığını, bazı tanımlarda yalnızca ders içeriklerinin öğrenilmesiyle sınırlı tutulurken, bazılarında öğrencilerin okul içi ve dışındaki tüm yaşantılarını kapsayacak biçimde yorumlandığını belirtmektedir.

Tanımlarda farklılıklar bulunsa da, programın temel bileşenleri konusunda literatürde ortak noktalar öne çıkmaktadır. Demirel (2021) ile Ornstein ve Hunkins (2014), her programın belirli öğelerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Taba (1962), bu öğeleri genel amaç ve hedefler, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğretme-öğrenme yaşantılarının planlanması ve sonuçların değerlendirilmesi şeklinde sıralamıştır. Benzer biçimde Bilen (1996) de hangi kavram tercih edilirse edilsin, bir programın özünde kazandırılması amaçlanan hedefler, bu hedeflere ulaşmada kullanılan yöntem ve araçlar ile öğrenme çıktılarının ölçülmesini sağlayan değerlendirme süreçlerinden meydana geldiğini belirtmektedir.

2.1.2. Öğretim Programı

Öğretim programı, belirli bir ders ya da öğrenme alanına ilişkin hedeflerin, içerik düzenlemelerinin, öğretim sürecinin ve değerlendirme etkinliklerinin planlı biçimde düzenlenmiş hâlidir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) öğretim programını, "öğretim sürecinde izlenecek yol ve uygulanacak etkinliklerin planı" olarak tanımlar. Demirel (2021) ise öğretim programını, "öğrencilerde istendik bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaya yönelik olarak belirlenmiş hedefler doğrultusunda hazırlanmış, planlı öğrenme yaşantıları bütünü" şeklinde ifade etmektedir. Bu tanımlar, öğretim programının yalnızca bir ders planı değil, öğretim sürecini oluşturan tüm öğelerin bütünleşik bir yapıda yer aldığı kapsamlı bir sistem olduğunu gösterir. Öğretim programı, eğitim sürecinin planlı yönünü temsil eden ve belirli bir ders, alan veya kademede öğrencilerin hangi bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanacaklarını, bunların hangi yöntemlerle kazandırılacağını ve nasıl değerlendirileceğini ayrıntılı biçimde ortaya koyan resmi belgedir (Posner, 2004).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na (2018) göre öğretim programı, öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yanı sıra, bu kazanımların hangi öğretim süreçleriyle gerçekleştirileceğini ve nasıl değerlendirileceğini gösteren planlı bir eğitim dokümanıdır. Goodlad (1979) ise öğretim programını "öğrenme deneyimlerinin planlı bir dizaynı" olarak ifade eder ve bunun yalnızca resmi belgelerden değil, sınıf içi uygulamalardan da oluştuğunu vurgular.

Öğretim programı, eğitim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim stratejilerinin seçimi ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi gibi çok boyutlu karar süreçlerini içerir. Bu nedenle, program geliştirme sürecinde felsefi, psikolojik, sosyolojik ve teknik temellerin birlikte ele alınması gerekir (Taba, 1962; Ornstein & Hunkins, 2014).

Öğretim programı, eğitim bilimlerinde program kavramının öğretim ve öğrenme süreçlerine uyarlanmış biçimi olarak da değerlendirilir. Tyler (1949) tarafından geliştirilen klasik tanıma göre öğretim programı, "okulun belirlenmiş amaçlarına ulaşmak için planlanmış tüm öğrenme yaşantıları"dır. Tyler, program geliştirme sürecini şu dört temel soruya dayandırır:

1. Okul hangi amaçlara ulaşmayı hedeflemektedir?
2. Bu amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır?
3. Bu yaşantılar en etkili biçimde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl değerlendirilecektir?

Stenhouse (1975) ise öğretim programını katı hedef listelerinden çok, "ilkeleri belirlenmiş ve öğretmenin uygulama sürecinde araştırarak geliştirdiği esnek bir süreç" olarak tanımlar. Bu görüş, programın uygulama sırasında sürekli olarak yeniden yapılandırılabileceğini savunur ve öğretmeni "uygulayıcı" değil "araştırmacı" konumuna yerleştirir. Literatürde öğretim programının temel bileşenleri genellikle dört başlıkta toplanır (Oliva, 2018; Demirel, 2021):

1. Hedefler: Öğrencilerde geliştirilmesi planlanan bilgi, beceri, değer ve tutumlar.
2. İçerik: Hedeflere ulaşmak için seçilen ve düzenlenen konu alanları, temalar veya modüller.
3. Öğrenme-öğretme süreçleri: Hedef ve içerikle uyumlu olarak seçilen yöntem, teknik, strateji ve öğrenme ortamları.
4. Değerlendirme: Hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için kullanılan ölçme araç ve yöntemleri.

Bu bileşenler arasında hizalanma (alignment), programın etkililiğini belirleyen temel unsurdur. Hedefler, içerik, süreç ve değerlendirme birbiriyle uyumlu olduğunda program, hem planlama hem de uygulama düzeyinde bütünlük kazanır.

2.1.3. Öğretim Programına Bağlılığın Tanımı

Bir öğretim programının niteliği yalnızca planlama aşamasındaki tasarımıyla sınırlı değildir; uygulama süreci de hedeflenen öğrenme çıktılarının gerçekleşmesinde belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle, eğitim bilimleri literatüründe uygulama sürecinde ortaya çıkan farklılıklar ve bunları etkileyen faktörler sıklıkla incelenmektedir.

Her ne kadar öğretim programları, öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme kuramları temel alınarak geliştirilip tüm öğretmenlere standart bir çerçeve sunsa da, pratikte programın birebir uygulanması çoğu zaman mümkün olmaz. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, mesleki deneyimleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, okulun imkânları ve eğitim politikaları gibi değişkenler, programın sınıf ortamında farklı biçimlerde hayata geçirilmesine yol açabilir (Songer ve Gotwals, 2005). Marsh ve Willis (2007), "planlanan program" ile "uygulamaya konan program" arasında kaçınılmaz farklılıklar bulunduğunu vurgulayarak, bu değişkenlerin programın etkililiğinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim ABD'de yapılan araştırmalar, bazı öğretmenlerin program yeniliklerini yararlı buldukları için benimsediğini, bazılarının ise mesleki özerkliklerini sınırladığı gerekçesiyle uygulamaktan kaçındığını ortaya koymuştur (Datnow ve Castellano, 2000).

Öğretim programına bağlılık kavramının ortaya çıkışı, planlanan program ile sahada uygulanan program arasındaki farklılıkların sistematik olarak incelenmesi gerekliliğine dayanmaktadır. Eğitim reformları, müfredat yenilikleri ve pedagojik değişimlerin beklenen etkileri yaratıp yaratmadığını anlamak, bu iki boyut arasındaki uyumu ölçmeyi zorunlu kılmıştır. Literatürde, özellikle 1970'li yıllardan itibaren (Fullan & Pomfret, 1977) program uygulamalarında görülen tutarsızlıkların, yenilik girişimlerinin başarısızlık nedenleri arasında önemli bir yer tuttuğu vurgulanmıştır. Bu durum, yalnızca uygulamanın varlığını değil, aynı zamanda programın ne ölçüde geliştiricilerin öngördüğü biçimde hayata geçirildiğini değerlendirecek bir kavrama duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. İşte "öğretim programına bağlılık" bu bağlamda, eğitim uygulamalarının niteliğini analiz etmek için temel bir ölçüt olarak literatüre girmiştir. Öğretim programına bağlılık kavramı literatürde farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Mihalic (2002), kavramı "tasarlanan program ile karşılaştırıldığında uygulamanın ne ölçüde amacına uygun gerçekleştirildiğinin belirlenmesi" olarak tanımlarken; Furtak ve arkadaşları (2008) "tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumu değerlendirme" şeklinde açıklamaktadır. Pence, Justice ve Wiggins (2008) ise öğretmenlerin

yeni bir programı, geliştiricilerin planladığı biçimde hayata geçirmesini bu kapsamda ele almaktadır.

Alan yazında bu olguyu tanımlamak için farklı kavramların kullanıldığı da görülmektedir. Dane ve Schneider (1998), program bütünlüğü (program integrity) kavramı ile açıklamışlardır. Fullan ve Pomfret (1977) ile Dusenbury ve arkadaşları (2003) ise daha çok uygulamanın bağlılığı/sadakati (fidelity of implementation) ifadesini tercih etmiştir. Mihalic (2002), benzer biçimde uygulama sadakati (implementation fidelity) kavramını kullanırken, Vartuli ve Rohs (2009) bu olguyu öğretim programına bağlılık (curriculum fidelity) terimiyle ele almıştır. Son olarak Backer (2002), söz konusu olguyu programa bağlılık (program fidelity) şeklinde adlandırmaktadır. Bu çalışmada, kavramsal netlik ve Türkçe terminolojiye uyum amacıyla "öğretim programına bağlılık" terimi tercih edilmiştir.

Programa bağlılık düzeyinin belirlenmesi; öğretim programında hangi unsurların değişime uğradığını, bu değişimlerin nedenlerini ve sonuçlarını tespit etme açısından önemlidir (Bümen ve ark., 2014). Böylece, eğitim reformlarının veya müfredat değişikliklerinin sahadaki yansımaları değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, öğretim programına bağlılık; tasarlanan programın, öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından, amaç ve içerik bütünlüğü korunarak ve temel ilkelerine sadık kalınarak uygulanması sürecidir. Bu kavram, yalnızca programın ne ölçüde uygulandığını ortaya koymakla kalmaz; aynı zamanda eğitim politikalarının etkililiğini değerlendirmek ve öğretmenlerin programla etkileşim biçimlerini anlamak açısından da kritik öneme sahiptir (Carroll ve ark., 2007; Century, Rudnick ve Freeman, 2010).

2.1.4. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi

Öğretim programına bağlılık kavramı, eğitim alanında son derece önemli bir yere sahiptir. Bu kavram, öğretim programlarının tasarlanmasından uygulanmasına ve sonuçlarının değerlendirilmesine kadar geniş bir süreçte etkilidir. Söz konusu kavram eğitim alanında özellikle 1970'lerden itibaren dikkat çekmeye başlamıştır. Özellikle araştırmacıların programın uygulanma sürecine yoğunlaşmasının birkaç nedeni vardır: Öncelikle, yeni programların farklı uygulayıcılar tarafından nasıl hayata geçirildiği, hangi benzerlik ve farklılıkların yaşandığı merak edilmiştir (Fullan ve Pomfret, 1977). Bu sürecin, programla ilgili daha doğru ve kapsamlı bilgi sağlayacağı düşünülmüştür. Eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında ortaya konulan amaçlarla, öğretmenlerin sınıf ortamında yürüttükleri etkinlikler arasındaki ilişki, alan yazında giderek daha fazla araştırılan bir konu

olarak öne çıkmaktadır. Bu döneme kadar yenilikçi öğretim programları genellikle "planlandı, uygulandı ve sonuçları değerlendirildi" şeklinde doğrusal bir süreç üzerinden ele alınmış; uygulama aşamasında neler yaşandığı ise çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Fullan ve Pomfret'in (1977) ifadesiyle bu süreç bir "kara kutu" olarak görülmüş, yani yenilikler kâğıt üzerinde tasarlanıp sahaya aktarılmış ancak öğretmenlerin bu yeniliği nasıl hayata geçirdiği, hangi güçlüklerle karşılaştığı ve programın hedefleri ile uygulama arasında ne ölçüde uyum bulunduğu detaylı biçimde incelenmemiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarına bağlılık, programın tasarlanan hedeflere ne ölçüde sadık bir şekilde uygulandığını ve süreçte ortaya çıkan değişikliklerin hangi etkilere yol açtığını anlamada kritik rol oynamaktadır (Fullan ve Pomfret, 1977; Dusenbury vd., 2003).

Araştırmacılar, tasarlanan program ile sınıfta hayata geçirilen program arasındaki farklılıkları mercek altına alarak, eğitimdeki başarısızlıkların çoğunun aslında programın niteliğinden değil, uygulamadaki eksikliklerden kaynaklandığına işaret etmişlerdir. Böylece "öğretim programına bağlılık" kavramı, hem teorik hem pratik düzeyde eğitim araştırmalarının merkezine yerleşmiştir (Backer, 2002; Bümen, Çakar & Yıldız, 2014).

Öğretim programlarının uygulama süreçlerinin incelenmesi, programlarda yapılan yeniliklerinin sahada neden kök salamadığını anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Dusenbury ve arkadaşları (2003), bir programın başarısının ya da başarısızlığının yalnızca içerikten değil, uygulama sürecindeki bağlılık düzeyinden de etkilendiğini vurgulamaktadır. Örneğin, program kapsamındaki materyallere yönelik isteksizlik, öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçişte yaşanan dirençler ya da okulun kurumsal yapısının yeniliğe kapalı olması, bağlılık düzeyini düşüren unsurlar arasında sayılmaktadır.

Bağlılığın izlenmesi, uygulamada ortaya çıkan hataları ve eksiklikleri belirleyerek programın daha etkili hâle getirilmesine de yardımcı olur. Program felsefesine, hedeflerine ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi eksiklikleri ya da değerlendirme süreçlerinde yaşanan yetersizlikler, bağlılık düzeyinin düşmesine yol açabilir. Bu nedenle bağlılık, yalnızca bir uyum göstergesi değil, aynı zamanda programın etkililiğini artırmaya yönelik bir geri bildirim mekanizmasıdır (Fullan & Pomfret, 1977; Gerstner & Finney, 2013).

Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını, tutumlarını ve inançlarını doğrudan etkiler. Öğretmenlerin programı benimseme düzeyi, uygulamanın niteliğini belirleyen başlıca faktörlerden biridir (Çobanoğlu, 2011; Han, 2013). Araştırmalar, programa yüksek düzeyde bağlılık gösteren öğretmenlerin yenilikleri daha etkili biçimde uyguladığını ve öğrencilerin başarısına daha fazla katkı sağladığını göstermektedir (Kasapoğlu, 2010). Ayrıca, bu süreç öğretmenlerin mesleki gelişimine de önemli katkılar

sunmaktadır (Mihalic, 2004). Bununla birlikte, bağlılık eksikliği öğretmenler arasında direnç, motivasyon kaybı ve uygulamada tutarsızlık gibi sorunlara yol açabilmektedir. Bu durum yalnızca öğrenci başarısını değil, öğretmenler arası işbirliği ve mesleki paylaşımları da olumsuz etkilemektedir.

Bağlılığın öğrenci boyutuna etkisi, literatürde sıklıkla vurgulanan bir diğer noktadır. Programın eksik veya farklı biçimlerde uygulanması, öğrenciler arasında öğrenme fırsatlarının eşit dağılmamasına, başarı farklılıklarının artmasına ve adalet algısının zedelenmesine neden olabilir (Kovaleski vd., 1999; Vartuli & Rohs, 2009). Öğrencilerin eğitim sürecine güven duyması ve öğrenme ortamında istikrar sağlanması için programa bağlılığın yüksek düzeyde olması kritik görülmektedir.

Öte yandan, yüksek düzeyde bağlılık öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının daha etkili biçimde hayata geçirilmesine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin zenginleşmesine olanak tanır (Döş, 2020; Aşçı & Yıldırım, 2020). Bu da uzun vadede öğrenci memnuniyetini ve akademik başarısını artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretim programına bağlılık, eğitimde yeniliklerin başarısını değerlendirmede temel bir ölçüt olmanın ötesinde, sistemin sürdürülebilirliği açısından da kritik öneme sahiptir. Carroll ve arkadaşları (2007), bağlılık olmadan yapılan program değerlendirmelerinin yanıltıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Century, Rudnick ve Freeman (2010) ise, bağlılığın eğitim reformlarının etkilerini doğru biçimde analiz edebilmek için ortak bir dil oluşturduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak, öğretim programına bağlılık hem öğretmenlerin uygulama süreçlerini hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyen, eğitim politikalarının etkililiğini belirlemede kilit bir kavramdır. Yüksek düzeyde bağlılık, öğretim programlarının sahada başarıyla uygulanmasına, öğrencilerin başarısının artmasına ve eğitimde sürekli gelişim çabalarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Fullan, 2007; Elmore, 1996). Dolayısıyla, öğretim programına bağlılığın incelenmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar, çağdaş eğitim sistemlerinin temel öncelikleri arasında yer almaktadır.

2.1.5. Programa Bağlılığın Ölçülmesi ve Boyutları

1980'lerden bu yana öğretim programına bağlılığın ölçülmesi amacıyla çok sayıda yöntem geliştirilmiştir (Blakely vd., 1987; O'Donnell, 2008). Ancak bu yöntemler, standartlaşmış ve her bağlamda uygulanabilir bir model oluşturmakta yetersiz kalmıştır (Brekke & Wolkon, 1988'den akt., Dusenbury vd., 2003; Waltz vd., 1993). Bu nedenle, alanyazında farklı veri toplama araçlarıyla yürütülen çalışmalar dikkat çekmektedir. Mowbray

ve vd. (2003) göre, nitel araştırmalarda en çok başvurulan teknikler uzman değerlendirmeleri, doküman analizi, gözlem ve görüşmelerdir. Nicel araştırmalarda ise anket ve ölçek türündeki veri toplama araçlarının yaygın şekilde tercih edildiği görülmektedir.Vartuli ve Rohs (2009), geçerlik ve güvenirliği artırmak için yöntem çeşitliliğine gidilmesi gerektiğini, özellikle de kendini bildirim temelli raporların abartılı sonuçlara yol açabileceğinden doğrudan gözlemin en güvenilir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim programına bağlılık, programın tasarlandığı biçimde uygulanıp uygulanmadığını, uygulama sürecinin niteliğini ve bu sürece dâhil olan paydaşların tepkilerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Alanyazında araştırmacılar, programın uygulanma sürecini değerlendirmek için uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları şeklinde beş boyut üzerinde durmuşlardır (Dane & Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008; Bümen vd., 2014). Burul (2018) bu temel yapıya daha sonra öğretmen eğitimi ve okul iklimini de eklenerek yedi boyutlu bir çerçeve ortaya koymuştur.

Uyma (Adherence): Uyma, öğretim programının tasarlandığı şekilde ne dereceye kadar uygulandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin programın öngördüğü hedeflere, kazanımlara, içeriklere ve materyallere bağlı kalıp kalmadığı bu boyutun merkezinde yer almaktadır (Carroll vd., 2007; Vartuli ve Rohs, 2009; Nelson vd., 2012). Uymanın değerlendirilmesi, kazanımların gerçekten programa mı yoksa öğretmenin bireysel uygulamalarına mı atfedilebileceğini ortaya koymaktadır (Piasta vd., 2015; Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020).

Süre (Exposure): Süre, programın uygulanma yoğunluğunu ve öğrencilerin programla ne kadar temas kurduğunu göstermektedir. Öğretim sürecindeki düzenlilik ve süreklilik, hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Bond vd., 2000; Mowbray vd., 2003; Vartuli ve Rohs, 2009). Öğrencilerin maruz kaldığı öğretim süresi, bağlılığın önemli göstergelerindendir (Piasta vd., 2015).

Uygulamanın Kalitesi (Quality of Delivery): Bu boyut, programın içeriğinin öğretmenler tarafından ne kadar etkili ve uygun bir şekilde aktarıldığını yansıtmaktadır. Kullanılan öğretim yöntemlerinin niteliği, öğretmenlerin stratejik tercihlerinin uygunluğu ve sınıf ortamında programın aktif bileşenlerinin ne ölçüde hayata geçirildiği uygulama kalitesinin belirleyicileridir (Dane ve Schneider, 1998; Sanchez vd., 2007; Piasta vd., 2015). Ayrıca programı destekleyen materyal ve kaynakların uygunluğu da uygulamanın kalitesiyle ilişkilidir (Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020).

Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness): Katılımcıların tepkileri, öğrencilerin öğretim sürecine ilgisini, motivasyonunu ve katılım düzeyini yansıtmaktadır.

Öğrencilerin program süresince aktif katılım göstermeleri, öğretim programının etkinliğini artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Dusenbury vd., 2003; Vartuli ve Rohs, 2009). Öğrencilerin isteklilik düzeyi, öğretmenin de programı sürdürme motivasyonunu doğrudan etkileyebilmektedir (Piasta vd., 2015).

Program Farklılıkları (Program Differentiation): Program farklılıkları, bir öğretim programının önceki veya alternatif programlardan hangi yönleriyle ayrıştığını ve özgün yanlarını ortaya koymaktadır. Programın yenilikçi içerikleri, farklı öğretim teknikleri ya da ölçme-değerlendirme yaklaşımları, bağlılık düzeyini artırıcı bir unsur olabilmektedir (Gerstner ve Finney, 2013; Keith vd., 2010). Bu boyut aynı zamanda programın kimliğinin korunmasına da hizmet etmektedir (Vartuli ve Rohs, 2009; Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020).

Öğretmen Eğitimi (Teacher Training): Sonraki çalışmalarda, öğretmen eğitimi de program bağlılığının temel boyutlarından biri olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlerin programı kavrayış düzeyi, mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ve aldıkları hizmet içi eğitimler, bağlılığı doğrudan etkilemektedir (Berman ve McLaughlin, 1976; Smylie, 1988; Burul, 2018). Yeterli ve nitelikli öğretmen eğitimi, programın daha doğru, etkili ve tutarlı biçimde uygulanmasını sağlamaktadır.

Okul İklimi (School Climate): Okulun genel atmosferi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, yönetim desteği, işbirliği ortamı ve kurumsal kültür program bağlılığının sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin programı benimsemesini ve uygulamasını kolaylaştırırken; olumsuz iklim, direnç ve bağlılık kaybına yol açabilmektedir (Burul, 2018). Bu nedenle, okul iklimi yalnızca bağlamsal bir unsur değil, aynı zamanda programın başarısında belirleyici bir faktör olarak ele alınmalıdır.

Her bir boyutun ölçülmesinde gözlem, öğretmen anketleri, öğrenci ürünleri, video kayıtları ve uzman değerlendirmeleri gibi çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Mowbray vd., 2003; Dusenbury vd., 2003). Bu yaklaşım, değerlendirmelerin kapsamlı ve güvenilir olmasına katkı sağlamaktadır (Yeşilpınar-Uyar & Eti, 2022).

Bununla birlikte, literatürde bu boyutların hepsinin mutlaka ölçülmesi gerektiği konusunda tam bir uzlaşı bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar bağlılığın bütüncül bir resmini elde edebilmek için tüm boyutların dikkate alınması gerektiğini savunurken (Dane & Schneider, 1998), bazıları ise araştırma odağına bağlı olarak yalnızca birkaç boyutun ölçülmesinin yeterli olabileceğini belirtmektedir (Azano vd., 2011). Özellikle Türkçe alanyazında da benzer tartışmalar görülmektedir. Örneğin, Yazıcılar ve Bümen (2015), öğretmenlerin programı tam anlamıyla uygulamalarının mümkün olmadığını, bu nedenle

esnek çerçevelerin daha işlevsel olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Yeşilpınar-Uyar ve Eti (2022), Türkiye'de yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin program farklılıklarını ve öğrenci tepkilerini yeterince dikkate almadıklarında uygulamanın etkisinin azaldığını göstermiştir.

Sonuç olarak, öğretim programına bağlılığın değerlendirilmesinde boyutların hem kuramsal bir çerçevede hem de bağlamsal gereklilikler doğrultusunda ele alınması gerektiği söylenebilir. Yapı bağlılığı (katılım ve süre) ile süreç bağlılığı (uygulama kalitesi, program farklılıkları) arasındaki denge ve katılımcı tepkilerinin bu iki alanla ilişkisi, öğretim programlarının etkili bir biçimde uygulanıp uygulanmadığının anlaşılmasında temel ölçütler olarak öne çıkmaktadır.

2.1.6. Programa Bağlılığın Belirleyicileri ve Etkileyen Unsurlar

Eğitim programlarında yapılan yenilik ve değişikliklerin bireysel ve kurumsal düzeyde benimsenmesi, eğitim sistemleri açısından karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla yeniliklerin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, yalnızca uygulamaya aktarılmalarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda kurum kültürü içinde kabul görerek içselleştirilmesini de gerektirmektedir. Nitekim ABD'de gerçekleştirilen bir araştırmada, eğitimsel yenilikleri benimseme sürecinde kurumların yarısından fazlasının (%56) yenilikleri uyarlayarak uygulamaya çalıştığı, ancak yalnızca yaklaşık beşte birinin bu yenilikleri derinlemesine benimseyip anlamlı bir değişim yaratabildiği ortaya konmuştur (Peterson & Agarwala-Rogers, 1977'den akt., Rogers, 2003). Bu durum, yeniliklerin kalıcı ve sürdürülebilir bir dönüşüm oluşturabilmesi için, uygulamanın ötesinde kurumsal düzeyde sahiplenilmesinin ve içselleştirilmesinin kritik önem taşıdığını göstermektedir. Fullan ve Pomfret (1977), öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörleri; yeniliklerin anlaşılırlığı, öğretmenlerin bu değişiklikleri gerçekleştirme konusundaki yeterlik ve isteklilikleri, okullarda gerekli altyapının bulunması ve örgütsel yapıların elverişliliği olarak sıralamaktadır. Daha sonra Fullan (2007), bu faktörleri üç temel başlık altında toplamıştır:

- **Değişimin Özellikleri:** Yeniliklerin açık, anlaşılır, karmaşık olmayan ve uygulanabilir olması programın daha kolay benimsenmesini sağlar.
- **Kurumsal Faktörler:** Okulun yapısı, toplumsal çevresi, yöneticilerin liderlik anlayışı ve öğretmenlerin özellikleri uygulamanın başarısında belirleyicidir.
- **Dışsal Faktörler:** Bakanlık, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları gibi aktörlerin politikaları ve çalışmaları, öğretim programlarının uygulanmasına yön verir.

Eğitim dışında, sağlık alanında yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger ve Bocian (2000) ile Reschly ve Gresham (2006), programa bağlılığı etkileyen faktörler arasında programın karmaşıklığını, materyal ve kaynaklara erişimi, programın etkililiğine duyulan güveni ve program geliştirici uzmanların desteğini öne çıkarmaktadır.

Son zamanlarda yapılan araştırmalar doğrultusunda öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler altı ana grupta incelenmiştir:

• **Öğretmen Özellikleri:** Öğretmenlerin tutumları, inançları, mesleki yeterlikleri ve kişisel özellikleri bağlılığın en güçlü belirleyicilerindendir. Özgüven ve mesleki heyecan bağlılığı artırırken, otoriter kişilik yapısı bağlılığı olumsuz etkileyebilir (Sobol vd., 1989). Ayrıca alan bilgisi, pedagojik beceriler ve yeniliklere açıklık programın başarısını doğrudan etkilemektedir (Anderson, 1996; Roehrig vd., 2007). Türkiye'de yapılan çalışmalar da benzer bulgular sunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin program hakkındaki algıları ve profesyonel gelişim düzeylerinin uygulamayı güçlendirdiği ya da zayıflattığı görülmüştür (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Yeşilpınar-Uyar ve Eti, 2022).

• **Öğrenci Faktörleri:** Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stilleri, derse olan ilgileri ve motivasyonları, öğretmenlerin programı uygulama biçimlerini etkilemektedir. Programın öğrenci merkezli yaklaşımla tasarlanması, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, bağlılığı artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Döş, 2020).

• **Program Özellikleri:** Programın açık ve sade bir yapıda olması, öğretmenlerin inançlarıyla uyumlu olması ve uygulanabilirliği bağlılığı artırmaktadır. Buna karşın karmaşık ve zorlayıcı programlar bağlılığı azaltabilmektedir. Ayrıca programın amaçlarının açıklığı, içerikle hedeflerin tutarlılığı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğretim ortamına uygunluğu bağlılık üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Yazıcılar ve Bümen, 2015).

• **Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı, programların etkili biçimde uygulanmasında kritik bir faktördür. Ayrıntılı, açık ve uygulamaya dönük eğitimler, öğretmenlerin programa olan bağlılığını güçlendirmektedir (Berman ve McLaughlin, 1976; Smylie, 1988). Türkiye'de yapılan araştırmalar da hizmet içi eğitimlerin program bağlılığını artırıcı bir unsur olduğunu göstermektedir (Dinç ve Doğan, 2010).

• **Kurumsal Özellikler:** Okul kültürü, liderlik, işbirliği ortamı, yönetsel destek ve öğretmenlerin moral düzeyi program uygulamalarının başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Carless (1998), öğretmenlerin program geliştirme sürecine yeterince dâhil edilmemeleri durumunda, başlangıçta istekli olsalar bile uygulamada direnç gösterebildiklerini vurgulamaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar da, öğretmenlerin

program geliştirme sürecine katılımının bağlılık düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır (Arslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020).

• **Sosyo-Kültürel ve Çevresel Faktörler:** Toplumun eğitim anlayışı, velilerin beklentileri ve çevresel destek unsurları, öğretim programına bağlılığı dolaylı biçimde etkilemektedir. Özellikle Türkiye'de eğitim politikalarının sık değişmesi ve toplumsal beklentilerin çeşitliliği, programın sahadaki uygulanabilirliğini zorlaştıran bir unsur olarak dikkat çekmektedir (Bümen vd., 2014).

2.1.7. Programa Bağlılıkla İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) doküman incelemesi yöntemiyle öğretim programına bağlılığı etkileyen unsurları araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenin kişisel özellikleri, okulun yapısı, merkeziyetçi eğitim sistemi ve sınav düzenlemelerinin program bağlılığını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin programa bağlılık konusunda zorluk yaşadıkları, belgeler üzerinde farklı tutum ve yaklaşımlar geliştirdikleri ve sürece uyum sağlamak için alternatif yollar denedikleri belirlenmiştir.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Öncelikle uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak form, Bingöl ilinde görev yapan 167 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinde madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda 20 maddeden oluşan güvenilir bir ölçek elde edilmiş, bu ölçeğin farklı öğretim programlarına yönelik bağlılık düzeylerini ölçmede kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanan 9. sınıf matematik dersi programının öğretmenler tarafından uygulanma biçimlerini incelemiştir. Üç öğretmenle yapılan görüşmeler, gözlemler ve doküman analizleri sonucunda öğretmenlerin ders içeriklerini öğrencilerin seviyelerine göre değiştirdikleri, bazı konuları atladıkları ve ölçme-değerlendirme araçlarını farklı biçimde kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum programa bağlılıkta esneklik ve kişisel yorumların ön plana çıktığını göstermektedir.

Burul'un (2018) Balıkesir'de 319 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile tercih ettikleri program tasarım yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin en çok öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin

“uyma” boyutunda görece düşük düzeyde bağlılık sergiledikleri, buna karşın diğer boyutlarda daha yüksek bağlılık düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir..

Can (2020) Gaziantep’te 300 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmada, öğretmenlerin en çok ilerlemecilik eğitim inancını benimsedikleri bulunmuştur. Ayrıca program bağlılığı ile ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik eğitim inançları arasında güçlü ilişkiler tespit edilmiştir.

Arslan-Çelik (2020) 10 İngilizce öğretmeniyle yürütülen çoklu durum çalışmasında öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Veriler görüşmeler ve sınıf içi gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programa bağlılıkları tek bir nedene indirgenememekte; okulun fiziksel ve kurumsal imkânları, kullanılan ders materyalleri, programın içeriği ve öğretmenlerin kişisel özellikleri gibi faktörlerden etkilenmektedir.

Yılmaz (2021) Gaziantep’te 323 öğretmenle yapılan nicel araştırmada, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve programa bağlılık düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçlar, genel olarak yüksek bağlılık düzeylerini ortaya koymuş ancak branş ve öğrenim kademesine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve hizmet yılı gibi değişkenlerde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yurt (2024) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmış ve Marmara bölgesindeki bir ilde, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan 357 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimleri (doğruyu arama, analitiklik, meraklılık gibi) arttıkça, öğretim programına bağlılığın negatif yönde anlamlı biçimde azaldığı ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlerin, öğretim programını olduğu gibi aktarmak yerine, onu kendi pedagojik yaklaşımlarıyla bütünleştirerek daha esnek bir biçimde uygulayabildikleri görülmüştür.

Kırabalı (2024) Kütahya’da görev yapan 397 sınıf ve branş öğretmeniyle yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük, bireysel yenilikçiliklerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu “sorgulayıcı” ve “öncü” kategorilerinde yer alırken, kuşkucu ve sorgulayıcı öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Analizler, bireysel

yenilikçiliğin program bağlılığını anlamlı şekilde yordadığını; özellikle fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarının güçlü yordayıcılar olduğunu göstermiştir.

2.1.8. Programa Bağlılıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003) madde kullanımını önlemeye yönelik programlarda bağlılık kavramını ele almış ve 25 yıllık literatür taraması yapmıştır. Bağlılığın beş temel boyutta (uyma, süre, uygulama kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılıkları) incelenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öğretmen eğitimi, programın özellikleri ve organizasyonel destek gibi faktörlerin bağlılığı etkilediğini belirtmişlerdir.

O'Donnell ve Lynch (2008) fen bilimleri ünitelerinde öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yüksek bağlılık düzeyine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarının anlamlı derecede arttığı, düşük bağlılık düzeyinde ise anlamlı bir gelişme olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

Hasson (2010) sağlık ve sosyal bakım alanındaki karmaşık müdahalelerin uygulanmasında bağlılık düzeylerini incelemiştir. Çoklu örnek olay incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, yönetsel destek ve uygulayıcı işbirliğinin bağlılığı artırmada kritik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağlılığı etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi için sistematik bir yaklaşım geliştirilmiştir.

Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa (2013) okuma başarısını geliştirmeye yönelik müdahalelerde öğretmenlerin bağlılık düzeyleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin öğrencilerin okuma-anlama becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kişisel yeterlik duygularının bağlılık üzerinde belirleyici olduğu bulunmuştur.

Nevenglosky (2018) öğretmenlerin yeni programlara yönelik tutumlarını ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmada, öğretmenlerin yeterli bilgi ve destek almadıklarında programa bağlılık düzeylerinde düşüş yaşandığı görülmüştür. Öğretmenlerin bağlılığını artırmak için akran işbirliği ve yönetsel desteğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.1. Kolektif Yeterlik Kavramının Tanımı

Kolektif yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde geliştirilen ve insan davranışlarını anlamaya, açıklamaya ve öngörmeye yönelik kuramsal bir dayanak sunan kavramlardan biridir. Bu kavram, Bandura'nın öz-yeterlik anlayışına dayanmakta olup, bireysel düzeydeki yeterlik algısının grup düzeyine taşınmış biçimini ifade etmektedir. Bandura (1997), kolektif yeterliği, bir grubun belirli bir hedefe ulaşmak için gerekli eylemleri planlama, düzenleme ve yürütme kapasitesine ilişkin paylaşılan inanç olarak tanımlamaktadır. Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) ise kolektif yeterliğin yalnızca psikoloji, sosyoloji ya da işletme gibi alanlarda değil, eğitim araştırmalarında da giderek daha fazla önem kazandığını ortaya koymuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar, kolektif yeterlik inançları ile grup performansı ve elde edilen sonuçlar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Bandura, 2000; Mulvey & Klein, 1998; Stajkovic, Lee & Nyberg, 2009). Tschannen-Moran ve Barr (2004) ise kavramı okullar bağlamında ele almış ve öğretmenlerin bireysel yeterliklerinden farklı olarak öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde etkili olan kurumsal bir özellik şeklinde değerlendirmiştir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yalnızca bireysel düzeyde yeterlik algılarına sahip olmadıklarını; aynı zamanda bir okulda görev yapan öğretmenlerin birleşik kapasitelerine ilişkin ortak bir yeterlik algısı da geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Grup temelli bu algılar, literatürde kolektif yeterlik olarak adlandırılmakta ve okulun önemli bir örgütsel özelliği olarak değerlendirilmektedir (Goddard vd., 2004). Eğitim bağlamında kolektif yeterlik, öğretmenlerin farklı öğrenci özellikleri ve mevcut koşullar ne olursa olsun, ortak stratejiler ve işbirliği yoluyla öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırabileceklerine dair paylaşılan inançlarını ifade etmektedir (Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Bu açıdan kolektif yeterlik, öğretmenlerin yalnızca bireysel pedagojik kapasitelerine değil, aynı zamanda işbirliği kültürüne, ortak vizyon geliştirme ve problem çözme becerilerine dayanan bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin etkililiği ve öğrenci başarısının sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

Bandura (1997), kolektif yeterlik ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi karşılıklı nedensellik (reciprocal causality) kavramı üzerinden temellendirmektedir. Bu bakış açısına göre, bireysel öz-yeterlik ile kolektif yeterlik birbirini karşılıklı olarak etkileyen ve güçlendiren iki tamamlayıcı boyuttur. Örneğin, kolektif yeterliğin güçlü olduğu bir okul ortamında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının artması beklenirken; öz-yeterlik düzeyi

yüksek öğretmenlerin bulunduğu bir okulda da kolektif yeterlik düzeyinin yükselmesi olasıdır. Böylelikle ortaya çıkan karşılıklı etkileşim döngüsü, eğitim ortamlarında hem bireysel hem de grup düzeyinde sürekli gelişimi ve kurumsal güçlenmeyi desteklemektedir.

Goddard ve arkadaşlarının (2004) vurguladığı gibi, grubun yeterliğini artırmanın yolu, öncelikle bireylerin kendi yaşamlarını değiştirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançlarının geliştirilmesinden geçmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bireysel öz yeterliklerinin güçlenmesi, kolektif yeterlik algısının inşa edilmesinde kritik bir başlangıç noktasıdır. Tersi durumda, güçlü bir kolektif yeterlik kültürü de öğretmenlerin kendi öz yeterlik algılarını pekiştirerek onların mesleki motivasyonlarını, yeniliklere açıklıklarını ve program uygulamalarına bağlılıklarını artırır.

Bu döngüsel etkileşim, öğretim programına bağlılık açısından da doğrudan önem taşımaktadır. Kolektif yeterlik algısı güçlü bir öğretmen topluluğu, programın amaçlarını gerçekleştirme noktasında iş birliğini ve ortak sorumluluğu ön plana çıkarırken, bireysel öz yeterliği yüksek öğretmenler de programın gereklerini sınıf düzeyinde etkin biçimde uygular. Böylelikle öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasındaki karşılıklı nedensellik, öğretim programına bağlılığın hem bireysel hem de kurumsal düzeyde güçlenmesini sağlayan temel bir mekanizma işlevi görmektedir.

Sonuç olarak, eğitim ortamlarında öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasında güçlü ve çift yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşim, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, okul içi iş birliği kültürünü, örgütsel bağlılıklarını ve nihayetinde öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının bir arada bulunduğu okullar, daha sağlıklı bir örgütsel iklim, daha güçlü bir dayanışma kültürü ve daha yüksek öğrenme çıktıları üretme potansiyeline sahiptir.

2.2.2. Kolektif Yeterliğin Kaynakları

Bandura (1997), sosyal bilişsel kuram çerçevesinde öz-yeterliğin gelişimini açıklamak üzere dört temel bilgi kaynağı tanımlamıştır: uzmanlık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel iknalar ve duygusal durumlar. Bu kaynaklar başlangıçta bireysel yeterlik inançlarını açıklamak için ortaya konmuş olsa da, grup bağlamında da önemli işlevlere sahiptir. Özellikle eğitim ortamlarında, öğretmenlerin bireysel yeterlik inançlarını besleyen bu faktörler, okul düzeyinde kolektif yeterlik algılarının oluşmasına da katkı sağlamaktadır.

Nitekim öğretmenlerin kendi mesleki yaşantılarındaki başarıları, meslektaşlarının deneyimlerinden edindikleri gözlemler, yöneticilerden ve meslektaşlardan gelen destekleyici geri bildirimler ve paylaşılan duygusal atmosfer; yalnızca bireysel yeterliği değil, aynı

zamanda öğretmen grubunun ortak kapasitesine duyulan güveni de güçlendirmektedir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). Bu nedenle aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınan öz-yeterlik kaynakları, kolektif yeterlik inançlarının oluşumunu anlamada da temel bir çerçeve sunmaktadır.

1. Uzmanlık Deneyimi

Bandura'ya (1997) göre uzmanlık deneyimi, yeterlik algısının en güçlü kaynağıdır. Bireylerin veya grupların geçmişte yaşadıkları başarılar, gelecekteki performanslarına ilişkin inançlarını doğrudan etkilemektedir. Eğitim bağlamında öğretmenlerin geçmişte öğrencilerle elde ettikleri başarılar, okulların akademik kazanımları ya da ekip olarak ulaşılan hedefler kolektif yeterlik algısının temelini oluşturmaktadır. Goddard (2001), uzmanlık deneyiminin okulların kolektif yeterlik algıları üzerinde anlamlı ve olumlu bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin bir okulun daha önce kazandığı bir yarışma ya da akademik başarı, öğretmenlerin sonraki süreçlerde başarıya ulaşma konusundaki inançlarını güçlendirmektedir. Kurt'un (2012) belirttiği gibi, bir okulun geçmişte yaşadığı olumlu deneyimler, öğretmenlerin gelecekteki görev ve sorumluluklarına daha yüksek bir motivasyon ve özgüvenle yaklaşmalarını sağlamaktadır.

2. Dolaylı Deneyim

Dolaylı deneyim, bireylerin ya da grupların kendi deneyimlerinden ziyade başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek öğrenmelerini ifade eder. Bir modelin başarılı performansı gözlemcinin kolektif yeterlik inançlarını artırırken, düşük performans sergilemesi ise bu inançların zayıflamasına neden olmaktadır (Goddard vd., 2004). Öğretmenler açısından dolaylı deneyim, meslektaşlarının veya benzer özelliklere sahip okulların başarılarını gözlemlemek yoluyla oluşmaktadır. Hoy, Sweetland ve Smith (2002) öğretmenlerin kişisel öğretmenlik yeterliklerinin kolektif yeterliklerini etkilediğini vurgulamış, diğer meslektaşların başarı öykülerinin rol model olarak işlev görebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, örgütler de tıpkı bireyler gibi dolaylı öğrenme yoluyla kapasite geliştirebilmekte; örneğin bir okulun etkili bir disiplin ya da nöbet sistemi uygulamasını diğer bir okul model alarak kendi bünyesinde uygulayabilmektedir (Kurt, 2012). Dolayısıyla örgüt düzeyinde öğrenme, gözleme dayalı deneyimlerin kolektif yeterliği güçlendiren önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

3. Sözel (Sosyal) İkna

Sözel ikna, bireylerin ya da grupların kendi yeterlik algılarını, çevrelerinden gelen sözlü destek, cesaretlendirme ve ikna yoluyla güçlendirmeleridir. Tek başına güçlü bir etkiye sahip olmamakla birlikte, olumlu deneyimler ve başarı modelleriyle birleştiğinde kolektif yeterlik algılarını pekiştirmektedir (Goddard vd., 2000). Öğretmenler açısından sözel ikna,

meslektaşlar arası destekleyici söylemler, okul liderlerinin cesaretlendirici tutumları, çalıştaylar ve mesleki gelişim fırsatları yoluyla gerçekleşmektedir. Kurt (2012), kolektif yeterliğin düşük olduğu okullarda öğretmenlerin sorun çözmeye yönelik çaba göstermediğini, aksine sorunların çözümünü kendi sorumluluklarının dışında gördüklerini belirtmektedir. Buna karşılık, kolektif yeterliği yüksek okullarda öğretmenler birbirlerini desteklemekte, ikna süreçleri yoluyla motivasyonlarını artırmakta ve ortak sorunlara çözüm üretme konusunda daha kararlı davranmaktadırlar.

4. Duygusal Durumlar

Bireysel düzeyde öz yeterlik inancını etkileyen duygusal durumlar, kolektif yeterlik inançlarının da önemli belirleyicileri arasındadır. Kaygı, heyecan, hayal kırıklığı veya mutluluk gibi duygular, grup üyelerinin ortak yeterlik algılarını olumlu veya olumsuz yönde şekillendirmektedir. Goddard vd. (2004), güçlü kolektif inanca sahip toplulukların baskı ve krizleri tolere ederek üretkenliğini sürdürebildiğini, zayıf kolektif inanca sahip toplulukların ise başarısızlık eğilimlerini pekiştiren işlevsiz tepkiler verdiğini vurgulamaktadır. Hoy vd. (2002; akt. Kurt, 2012) bu duruma okul müdürlerinin tutumları üzerinden örnek vermektedir: Kriz anlarında okul müdürünün sakin ve tutarlı tavrı, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısını güçlendirirken; aşırı ya da yetersiz tepki vermesi bu algıyı zedeleyebilmektedir. Dolayısıyla okulun duygusal iklimi, kolektif yeterliğin sürdürülebilirliği açısından kritik bir değişkendir.

Sonuç olarak, Bandura'nın ortaya koyduğu bu dört bilgi kaynağı, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının şekillenmesinde birbirini tamamlayıcı bir işlev görmektedir. Uzmanlık deneyimleri başarıya ilişkin güçlü referans noktaları sağlarken, dolaylı deneyimler diğer örgütlerden öğrenmeyi mümkün kılmaktadır. Sözel ikna, motivasyonu pekiştirip işbirliğini artırırken, duygusal durumlar kolektif yeterliğin sürdürülebilirliğini etkilemektedir. Eğitim örgütlerinde bu dört kaynağın dengeli ve olumlu bir şekilde beslenmesi, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını güçlendirerek öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Goddard vd., 2004; Kurt, 2012).

2.2.3. Kolektif Öğretmen Yeterlliği

Kolektif yeterlik kavramının eğitim örgütleri bağlamındaki en somut yansıması, kolektif öğretmen yeterliğidir. Bu kavram, bir okulda görev yapan öğretmenlerin ortak çabalarının öğrenciler üzerinde anlamlı ve olumlu sonuçlar doğurabileceğine ilişkin paylaşılan inançları olarak tanımlanmaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000). Araştırmalar, öğretmenlerin bu ortak inançlarının okul iklimi, liderlik anlayışı ve mevcut kaynakların etkin

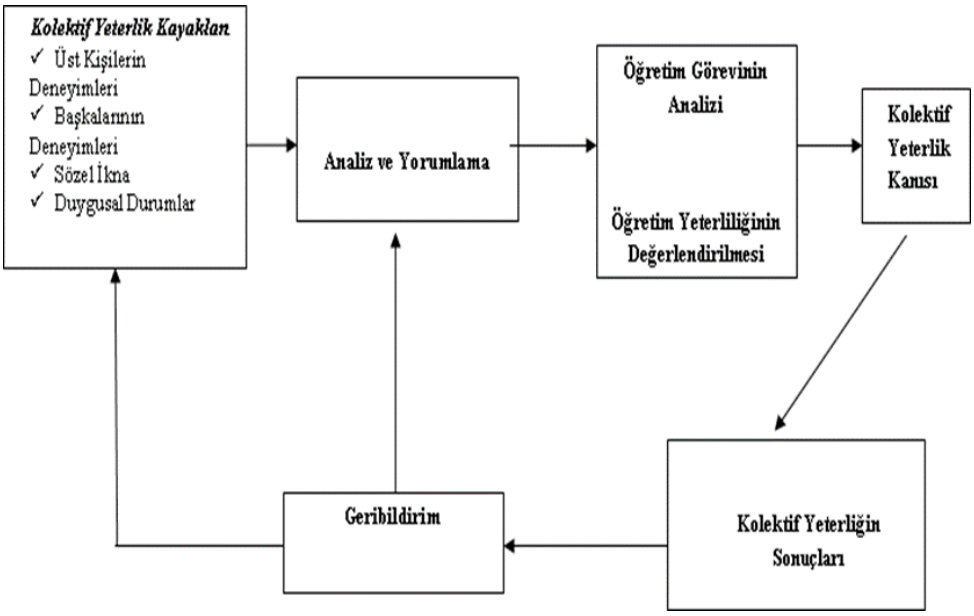
kullanımıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Goddard, LoGerfo & Hoy, 2004; Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Bandura'nın (1997) ortaya koyduğu dört temel bilgi kaynağı —uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumlar— öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Okulda kaynakların etkili biçimde kullanılması, başarı deneyimlerinin paylaşılması, meslektaş desteği ve olumlu okul iklimi bu bilgi kaynaklarını güçlendirmekte, dolayısıyla öğretmenlerin ortak yeterlik inançlarını beslemektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bu çerçevede kolektif öğretmen yeterliği, bireysel öğretmen inançlarının ötesine geçerek, öğretim süreçlerinin kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir örgütsel özellik haline gelmektedir.

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000), öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını açıklamaya yönelik bir model geliştirmiştir. Bu model, Tschannen-Moran'ın (1998) kuramsal çerçevesinden esinlenmiş olup, özellikle öğretim görevinin analizi ile öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi boyutlarının, kolektif öğretmen yeterliğinin oluşumunda kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu modelde, kolektif yeterlik algısının yalnızca bireysel deneyimlere değil, aynı zamanda öğretmenlerin birlikte yürüttükleri bilişsel süreçlere dayandığı belirtilmektedir. Bu çerçevede bilgi kaynaklarının (uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumlar) hem kolektif yeterliğin gelişimini şekillendirdiği hem de elde edilen sonuçlar üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000).

Şekil 1.

Goddard, Hoy ve Woolfolk tarafından oluşturulan Kolektif Yeterlik Modeli



(Kaynak: Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and ımpact on student achievement. American Education Research Journal, 37(2), s.486)

Kolektif öğretmen yeterliği, okulun sahip olduğu kritik özelliklerden biri olarak görülmektedir (Bandura, 1993). Bu kavram, okul kültürünün kolay değiştirilemeyen yapısal bir parçasını oluşturmaktadır (Schechter & Tschannen-Moran, 2006) ve aynı zamanda öğretmenlerin davranışlarını, pedagojik tercihlerini ve okul içindeki sosyal normları derinden etkilemektedir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000). Öğretmenlerin bir okulda paylaştıkları kolektif yeterlik inancı; onların öğrencileri eğitme biçimlerini, sınıf yönetimine yaklaşımlarını ve öğrenci motivasyonunu artırma stratejilerini şekillendiren güçlü bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmalar, kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin daha iddialı hedefler belirlediklerini, karşılaştıkları engeller karşısında daha dirençli olduklarını ve mesleki görevlerinde daha fazla çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Alinder, 1994; Goddard, 2001). Bu bağlamda, güçlü kolektif yeterlik algısına sahip öğretmenler yalnızca kendi sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda okulun genel başarısına yönelik sorumluluk üstlenirler ve öğrencilerin başarıları karşısında geri adım atmazlar (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Bandura'nın (1993) vurguladığı üzere, yüksek düzeyde kolektif yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrencilerini eğitme kapasitelerine duydukları güvenin yanı sıra onları ulusal sınavlarda yüksek başarı göstermeye motive etme konusundaki kararlılıklarını da güçlü biçimde sürdürmektedirler. Nitekim literatürde kolektif öğretmen yeterliğinin yalnızca öğrenci başarısı üzerinde değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki doyumları, işbirliği düzeyleri ve okul ikliminin niteliği üzerinde de belirleyici olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Hoy, Sweetland & Smith, 2002; Klassen et al., 2010).

2.2.4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeyleri ve Öğretim Programı Bağlılığı

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri, onların öğretim yaklaşımlarını ve eğitim süreçlerini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Güçlü bir öğretmen ekipliği, ortaklaşa öğretim yöntemleri geliştirme, müfredatı daha etkili uygulama ve sınıf içi sorunlara daha hızlı çözümler üretme kapasitesine sahiptir. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri ve deneyimlerini paylaştıkları ortamlarda, programa daha derin bir bağlılık geliştirmeleri daha

olasıdır. Eğitim programlarına ve öğretim hedeflerine ne kadar bağlı kalırlarsa, kolektif yeterlik düzeyleri de o ölçüde artar; çünkü birlikte etkili çalışma ve paylaşma fırsatları çoğalmaktadır. Öğretmenler işbirliği yapıp birbirlerine destek olduklarında, programın gerekliliklerine bağlı kalmaları daha olası hale gelir ve bu durum öğrencilerin daha nitelikli öğrenme deneyimleri yaşamasına katkı sağlar. Bu nedenle, öğretmenlerin bireysel ve kolektif düzeyde sürekli gelişim gösterdikleri, işbirliği yaptıkları okullarda daha etkili program uygulamalarının ortaya çıkması muhtemeldir.

Uluslararası literatürde bu ilişkiye dikkat çeken araştırmalar yapılmıştır. Finlandiya'da yapılan bir araştırmada, okul personeli arasında güçlü işbirliği ve koordinasyonun programa bağlılığı artırdığı ve uygulama sadakatinin %80'in üzerinde gerçekleştiği rapor edilmiştir (Savolainen, Karhu, Närhi & Savolainen, 2025). İsveç'te yürütülen başka bir çalışmada ise kolektif yeterlik ile bağlılık arasında doğrudan anlamlı bir ilişki saptanamamış, fakat sınıf iklimi ve öğrenci davranışlarının sadakati öngörmede daha güçlü değişkenler olduğu belirlenmiştir (Karlberg, 2025). Öte yandan, Belçika ve Fransa'da gerçekleştirilen yarı deneysel bir araştırmada, SWPBIS'in (okul temelli müdahale ve önleme programı) sadakatle uygulanmasının öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür (Deltour, Dachet, Monseur & Baye, 2021). Bu bulgular, kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasındaki ilişkinin bağlama duyarlı olduğunu, ancak işbirliği ve olumlu okul iklimi koşullarında daha güçlü hale geldiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek, yalnızca öğretim kalitesinin artırılması değil, aynı zamanda eğitim politikalarının daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesi açısından da önemlidir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretim programına bağlılığı etkileyen pek çok faktör ele alınmasına rağmen kolektif yeterlik boyutunun ihmal edilmiş olması, bu araştırmayı özgün kılmaktadır. Elde edilecek bulguların, hem teorik literatüre katkı sağlaması hem de okul yöneticileri ve politika yapıcılar için pratik öneriler sunması beklenmektedir.

2.2.5. Türkiye'de Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Buluç (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını güçlendirdiğini ve bunun da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yansıdığını göstermiştir.

Demir (2008) kolektif yeterlik algısının öğretmenlerin mesleki tutumları ve okulun akademik başarısı ile ilişkisini ele almıştır. Araştırma bulguları, kolektif yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha kararlı ve işbirlikçi olduklarını, bunun da öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymuştur.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile okulun örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, kolektif yeterliği yüksek okullarda öğretmenlerin yeniliklere daha açık olduklarını ve okulun gelişime yönelik daha güçlü bir öğrenme kültürüne sahip olduğunu göstermiştir.

Duman, Göçen ve Duran'ın (2013) ilköğretim öğretmenleri üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeliyle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin genel olarak orta ile yüksek düzey arasında bir kolektif yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bulgular, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Özellikle kıdemi yüksek öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha güçlü olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yalnızca bireysel özelliklerinden değil, aynı zamanda içinde bulundukları okulun yapısal ve kültürel koşullarından da etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Demir (2019), Hatay ili Samandağ ilçesinde 235 öğretmenle yürüttüğü çalışmada kolektif yeterlik ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, kolektif yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının da daha yüksek olduğunu ortaya koymuş, böylece kolektif yeterliğin öğretmenlerin mesleki doyumunu artıran önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Yüner ve Özdemir (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Yozgat'ta görev yapan 224 öğretmenin görüşlerine dayanarak kolektif yeterlik ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı araştırmanın bulguları, kolektif yeterlik algıları ile okul etkililiği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca kolektif yeterliğin okul etkililiğini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiş ve öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları arttıkça okulların etkililiğinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kapat (2022), Gaziantep Üniversitesi'nde hazırladığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışları ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Gaziantep'in Nizip ilçesinde görev yapan 395 öğretmen ile nicel boyutta, aynı örneklemden seçilen 15 öğretmen ile ise nitel boyutta yürütülmüştür. Nicel bulgular, öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışları ve örgüt kültürü algılarının

"katılıyorum" düzeyinde olduğunu ve iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi, kolektif yeterlik davranışlarının örgüt kültürünü %58 oranında yordadığını göstermiştir. Nitel bulgular ise öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışlarında iletişim eksiklikleri ve gelişime kapalı olma gibi olumsuzlukların öne çıktığını, örgüt kültürü algılarında ise zayıf işbirliği ve iletişim sorunlarının dikkat çektiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak çalışma, kolektif yeterlik davranışlarının geliştirilmesinin örgüt kültürünü doğrudan olumlu etkilediğini ve okul temelli işbirliği ile sosyal ilişkilerin güçlendirilmesinin bu süreci destekleyebileceğini vurgulamaktadır.

Özdemir, Dağdeviren Ertaş, Şahin, Uslu Çetin ve Kır (2024) tarafından Türkiye'nin 12 farklı bölgesinden seçilen 607 lise öğretmeniyle yapılan araştırmada ise kolektif yeterlik, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen sonuçlara göre kolektif yeterlik, öğretmenlerin işten ayrılma niyetini doğrudan negatif yönde etkilemekte; ayrıca örgütsel bağlılık bu ilişkide aracı rol üstlenmektedir. Kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenlerin okullarına daha fazla bağlandıkları ve dolayısıyla işten ayrılma eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökharman (2024), Pamukkale Üniversitesi'nde yürüttüğü yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiştir. Denizli merkez ilçelerinde görev yapan 500 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bireysel yeterlik algıları ile meslektaşlarıyla paylaşılan ortak yeterlik inançlarının birbirini desteklediğini göstermektedir. Çalışma, kolektif yeterliğin bireysel yeterlikten bağımsız değerlendirilemeyeceğini ve okul ortamında her iki algının da birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.6. Yurt Dışında Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bandura (1993, 1997) kolektif yeterlik kavramını sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ele almış ve bu kavramı, bireylerin değil grupların ortak çabalar yoluyla belirli hedeflere ulaşma kapasiteleri olarak tanımlamıştır. Bandura'ya göre kolektif yeterlik, bireysel yeterlikten farklı olarak öğretmenlerin dayanışma ve işbirliği yoluyla öğrencilerin akademik başarısını artırabilme inançlarını yansıtmaktadır.

Goddard, Hoy ve Hoy (2000) tarafından yürütülen çalışmada, kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 47 okuldan elde edilen veriler, kolektif yeterlik algısı yüksek okullarda öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, kolektif yeterlik inancının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulayan öncü araştırmalardan biridir.

Tschannen-Moran ve Barr (2004) öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının okulun yeniliklere uyum sağlama kapasitesi ve öğretim kalitesi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulguları, kolektif yeterlik düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin işbirliği içinde hareket ettiklerini, yeniliklere daha açık olduklarını ve öğrencilerin akademik gelişiminde daha etkili sonuçlar elde ettiklerini göstermiştir.

Goddard, LoGerfo ve Hoy (2004) kolektif yeterliği, öğrenci başarılarının yanı sıra okulun sosyo-ekonomik yapısı ile ilişkilendirmiştir. Araştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda bile kolektif yeterlik algısı yüksek olduğunda akademik başarının belirgin biçimde arttığını ortaya koymuştur.

Klassen (2010) tarafından yapılan araştırmada, farklı kültürlerden öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Bulgular, kültürel bağlamın kolektif yeterlik algısında önemli bir rol oynadığını, ancak kültürler arası farklılıklara rağmen yüksek kolektif yeterliğin her durumda öğrenci başarısını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2019) Norveç'te yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile mesleki doyum ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, kolektif yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek, tükenmişlik düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermiştir.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. İlişkisel tarama desenleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin gücünü ortaya koymaya yönelik desenlerdir (Karasar, 2020). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin, öğretim programına bağlılık düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Söz konusu desenin tercih edilmesinin temel nedeni, kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasındaki olası ilişkilerin yönünü ve düzeyini betimleyerek mevcut durumu ortaya koyma imkânı sağlamasıdır. Ayrıca bu yöntem, değişkenler arasında nedensellik kurmaya çalışmadan, var olan ilişkilerin istatistiksel olarak ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle ilişkisel tarama deseni, araştırmanın problemine en uygun yöntem olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinin merkez ilçelerinde bulunan resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) ve çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler arasından seçilen 424 katılımcı oluşturmaktadır. Öğretmenler, uygun (kolayda ulaşılabilir) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının zaman, ekonomik imkânlar ve araştırma ekibinin sınırlılıkları doğrultusunda en kolay erişebileceği bireylerden veri toplamasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Bu gerekçeler doğrultusunda araştırmacı, merkezde yer alan ve ulaşılması kolay olan okullara yönelmiş, böylece çalışmanın hem ekonomik hem de uygulanabilir olması sağlanmıştır.

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Ardından, ilgili okul idarecilerinin bilgisi dâhilinde öğretmenlere ulaşılmış ve veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek öğretmenlere yüz yüze anket uygulaması yoluyla toplanmıştır. Ölçek formları, öğretmenlere araştırmanın amacı, gizlilik esasları ve katılımın tamamen gönüllü olduğu açıklanarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri (n = 420)

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyetiniz	Erkek	158	37.6
	Kadın	262	62.4
Branşınız	Okul Öncesi Öğretmeni	28	6.7
	Sınıf Öğretmeni	153	36.4
	Branş Öğretmeni	239	56.9
Mesleki Kıdeminiz	1–5 Yıl	40	9.5
	6–10 Yıl	78	18.6
	10–15 Yıl	93	22.1
	16–20 Yıl	85	20.2
	20 Yıl ve Üzeri	124	29.5
Okul Türü	Tam Gün Okul	288	68.6
	İkili Eğitim Yapan Okul	132	31.4
Eğitim Durumunuz	Lisans	342	81.4
	Yüksek Lisans	75	17.9
	Doktora	3	0.7
Katılmış Olduğunuz Hizmetiçi Eğitim Sayısı	Hiç	14	3.3
	1–3 Arası	35	8.3
	4–7 Arası	66	15.7
	8 ve Üzeri	305	72.6
Görev yaptığınız öğretim kademesi	Okul Öncesi	18	4.3
	İlkokul	178	42.4
	Ortaokul	138	32.9
	Lise	86	20.5

Not. Yüzdeler yuvarlama nedeniyle toplamda %100'ü ±0.1 aşabilir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 262'sinin (%62,4) kadın, 15'inin (%37,6) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 342'si (%81,4) lisans, 75'i (%17,9) yüksek lisans, 3'ü (%0,7) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 39'u (%9,3) 1-5 yıllık,78'i (%18,6) 6-10 yıllık, 93'ü (%22,1) 10-15 yıllık, 85'i (%20,2) 16-20 yıllık, 124'ü (%29,5) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 18'si (%4,5) okul öncesi eğitim kurumlarında, 178'i (%42,4) ilkokulda, 138'i (%32,9) ortaokulda, 86'sı (%20,5) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 28'i (%6,5) Okul Öncesi/Anasınıfı Öğretmeni, 153'i (%36,4) Sınıf Öğretmeni, 239'u (%56,9) Branş Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 288'i (%68,6) tam gün okulda, 132'si (%31,4) ikili eğitim yapılan okulda çalışmktadır. Öğretmenlerin 14'ü (%3,3) hiç hizmet içi eğitime katılmamış, 35'i (8,3) 1-3

defa, 66'sı(%15,7) 4-7 defa, 305'i (%72,6) 8 ve üzeri hizmet içi eğitime katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecinde üç farklı araçtan yararlanılmıştır. İlk olarak katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları öğretim kademesi, mesleki kıdem, okul türü, hizmet içi eğitimlere katılım durumları ve branşlarına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için Burul ve Tezci (2018) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) uygulanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ölçmek amacıyla, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) kullanılmıştır. Araştırmada yer alan bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıdaki başlıklar altında değinilmiştir.

3.3.1.Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, katılımcıların temel kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin verileri toplamayı amaçlamaktadır. Formda öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, görev yaptıkları öğretim kademeleri, mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul türü, hizmet içi eğitimlere katılım durumları ve branşlarına yönelik sorular yer almaktadır. Bu soruların büyük bölümü çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte, seçenekler arasında yer almayan branşlar için katılımcılara açık uçlu yanıt verme imkânı tanınmıştır. Araştırmanın sonraki aşamalarında kullanılacak verilerin eksiksiz olabilmesi için, formdaki tüm soruların cevaplanması katılımcılar için zorunlu tutulmuştur.

3.3.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Burul ve Tezci (2018) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ), beşli Likert tipinde düzenlenmiş olup toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yanıtlar "kesinlikle katılmıyorum"dan "kesinlikle katılıyorum"a kadar derecelendirilmiştir. Ölçek, öğretim programına bağlılığı yedi alt boyutta ele almaktadır. Bu alt boyutlar; Uyma (8 madde), Süre (5 madde), Uygulamanın Kalitesi (5 madde), Katılımcıların Tepkileri (7 madde), Öğretmen Eğitimi (5 madde), Okul İklimi (6 madde) ve Program Farklılıkları (6 madde) şeklindedir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için

açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş, yapılan analizler sonucunda ölçeğin açıkladığı varyans değeri %61 olarak bulunmuştur.

Ölçek yönergesinde ters puanlanması gereken maddeler daha önce işaretlenmiş olup, veriye aktarımda bu maddeler ters çevrilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach'ın alfa katsayısı ile değerlendirildi. Bu araştırmada Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği toplam puanlarının Croanbach alfa güvenirlik katsayısı (α=.80) olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği temel alınarak, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 12 maddeden oluşan bu ölçek, beşli Likert tipinde düzenlenmiş olup "hiç"ten "tamamen"e kadar uzanan bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek iki alt boyut altında yapılandırılmıştır: öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik. Her iki boyut da altışar madde içermektedir. Ölçeğin faktör analizinde, öğretim stratejileri boyutundaki maddelerin faktör yükleri .67 ile .78 arasında, öğrenci disiplinine ilişkin maddelerin ise .64 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir. Orijinal formun tamamı için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri .97 olup, ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik faktöründe yer alan maddelerin (Madde 1, 2, 5, 6, 9, 11) faktör yükleri .67 ile .78 arasında, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik faktöründe yer alan maddelerin (Madde 3, 4, 7, 8, 10, 12) faktör yükleri .64 ile .78 arasında değişmektedir. Orijinal kültürde ölçek toplamı için Cronbach's Alpha değeri .97'dir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değeri .96'dır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce gerekli etik ve yasal izinler alınmıştır. Bu kapsamda, Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu'na form ve dilekçe ile başvurulmuş, 28.02.2025 tarihli ve 2025/2 sayılı karar ile çalışmanın yürütülmesine onay verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılacak olan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) için, ölçeklerin geliştiricileri ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve kullanım izni sağlanmıştır. Çalışmanın Bursa il merkezindeki devlet okullarında uygulanabilmesi amacıyla Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve 17.04.2025 tarihli, MEB.TT.2025.022988.01 sayılı resmi izin

alınmıştır. Tüm izin süreçlerinin ardından, merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılarak veri toplama sürecine başlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda parametrik analiz teknikleri uygulanarak katılımcıların öğretim programına bağlılık ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeklerinden almış oldukları puanlar katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, okul türü, hizmet içi eğitime katılma drumu ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmalarda yapılan istatiksel analizlerin uygulanabilmesi için elde edilen verilerin normal ya da normale yakın dağılımlar göstermesi beklenmektedir. Bunun için öncelikle öğretim programına bağlılık ölçeğinde bulunan ters maddeler düzeltilmiştir. Analizlere geçilmeden önce karşılanması gereken varsayımlar test edilerek verilerin normal dağılımının gerçekleşmesini engelleyen 4 adet uç değer bulunup veri setinden çıkartılmıştır. Sonraki aşamada öğretim programına bağlılık ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının ortalamaları alındıktan sonra alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Buna göre her iki ölçekte ve ölçeklerin bütün alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 arasında olduğundan analizlerdeki tüm değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır diyebiliriz. Bu değerlerin ±2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterlidir (George ve Mallery, 2010). Tablo 2'de ölçeklerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Program Bağlılığı Ölçeği (PBÖ)	0.43	0.14
PBÖ - Uyma	-0.16	0.34
PBÖ - Süre	-0.08	0.05
PBÖ - Uygulamanın Kalitesi	0.09	0.28
PBÖ - Katılımcıların Tepkileri	-0.18	-0.62

PBÖ - Program Farklılıkları	0.14	-0.03
PBÖ - Öğretmen Eğitimi	-0.21	0.08
PBÖ - Okul İklimi	-0.55	0.14
Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)	-0.37	0.06
KYÖ - Öğretim Stratejileri	-0.29	-0.05
KYÖ - Öğrenci Disiplini	-0.53	0.26

Araştırma kapsamında resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanında; öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ve öğretim programına bağlılıklarına ait cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile bağımsız örneklemler için t testi; ikiden fazla grup ortalaması puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ölçekler arasındaki ilişkiyi sorgulamak için basit doğrusal korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analzleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 27.0 istatistik programı kullanılmış, istatistiksel analizlerde ve yorumlarda (p= 0,05) anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

4. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemlerin test edilmesine ilişkin bulgular sunulmuş ve bu bulgulara dayanılarak yorumlar yapılmıştır. Bulgular ve ilgili yorumlar, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya uyularak verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?" biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ölçeğin toplam puanı hesaplanıp, bu puanlara betimsel istatistiksel işlem yapılmıştır. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler ve ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri

Değişken	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{X}$	S
Program Bağlılığı (Toplam)	420	2,86	5,00	3,99	0,39
Uyma	420	1,25	5,00	3,77	0,65
Süre	420	2,40	5,00	4,19	0,47
Uygulamanın Kalitesi	420	2,60	5,00	4,00	0,46
Katılımcıların Tepkileri	420	3,00	5,00	4,38	0,44
Program Farklılıkları	420	1,60	5,00	3,68	0,58
Öğretmen Eğitimi	420	1,75	5,00	3,89	0,62
Okul İklimi	420	1,50	5,00	4,04	0,75

Not. 1,00–1,80=Çok Düşük; 1,81–2,60=Düşük; 2,61–3,40=Orta; 3,41–4,20=Yüksek; 4,21–5,00=Çok Yüksek

Tablo 3'te öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin yapılan analizde, ölçeğin toplam puan ortalamasının ($\bar{X}$=3,99) olduğu ve bu değerin 'Yüksek' düzeye karşılık geldiği görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Katılımcıların Tepkileri ($\bar{X}$=4,38) ve Süre ($\bar{X}$=4,19) boyutlarında olduğu, en düşük ortalamanın ise Program Farklılıkları ($\bar{X}$=3,68) boyutunda yer aldığı görülmektedir. Diğer alt boyutların ortalamaları ise genel olarak yüksek düzeydedir. Bu bulgu, öğretmenlerin programın süresine uyma ve öğrencilerin tepkilerini olumlu algılama noktasında güçlü bir bağlılık sergilediklerini, ancak program farklılıklarını uygulamada daha düşük bir bağlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Ölçek / Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Uyma	Kadın	262	3,74	0,64	-1,042	,298
	Erkek	158	3,81	0,67		
Süre	Kadın	262	4,18	0,47	-0,486	,627
	Erkek	158	4,20	0,47		
UygulamanınKalitesi	Kadın	262	3,97	0,45	-1,905	,057
	Erkek	158	4,06	0,48		
KatılımcılarınTepkisi	Kadın	262	4,39	0,43	0,272	,785
	Erkek	158	4,37	0,46		
ProgramFarklılıkları	Kadın	262	3,64	0,59	-2,189	,029*
	Erkek	158	3,76	0,57		
ÖğretmenEğitimi	Kadın	262	3,85	0,61	-1,881	,061
	Erkek	158	3,97	0,63		
OkulİklimiKadın		262	4,03	0,72	-0,284	,776
	Erkek	158	4,05	0,79		
ÖPB_Ort	Kadın	262	3,97	0,37	-1,576	,116
	Erkek	158	4,03	0,42		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yalnızca Program Farklılıkları boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<,05). Erkek öğretmenlerin program farklılıkları alt boyutundaki ortalamaları ($\bar{X}$=3,76) olarak kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=3,64)

göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda ve Öğretim Programına Bağlılık genel ortalamasında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05).

4.2.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; branşa göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.

Branşa Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Branş	N	X̄	SS	F	p
Uyma	Okul Öncesi	28	3,87	0,55	1,354	,259
	Sınıf	153	3,82	0,68		
	Branş	239	3,72	0,64		
Süre	Okul Öncesi	28	4,41	0,45	6,801	,001*
	Sınıf	153	4,25	0,48		
	Branş	239	4,12	0,46		
UygulamanınKalitesi	Okul Öncesi	28	4,01	0,48	1,776	,171
	Sınıf	153	4,05	0,48		
	Branş	239	3,96	0,45		
KatılımcılarınTepkisi	Okul Öncesi	28	4,50	0,40	2,021	,134
	Sınıf	153	4,41	0,47		
	Branş	239	4,35	0,42		
ProgramFarklılıkları	Okul Öncesi	28	3,66	0,57	0,038	,963
	Sınıf	153	3,69	0,64		
	Branş	239	3,68	0,54		
ÖğretmenEğitimi	Okul Öncesi	28	3,66	0,65	3,622	,028*
	Sınıf	153	3,98	0,63		
	Branş	239	3,87	0,60		
OkulİklimiOkul	Öncesi	28	3,96	0,78	5,593	,004*
	Sınıf	153	4,20	0,70		
	Branş	239	3,95	0,76		
ÖPB_Ort	Okul Öncesi	28	4,01	0,39	3,425	,033*
	Sınıf	153	4,06	0,41		
	Branş	239	3,95	0,37		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin branş değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (p<,05). Özellikle Süre**,** Öğretmen Eğitimi ve Okul İklimi boyutları ile genel ÖPB ortalamasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre; süre boyutunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgu, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin programda öngörülen süreye daha fazla bağlı kaldıklarını göstermektedir. Öğretmen Eğitimi boyutunda sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin programın uygulanmasında hizmet içi eğitim ve mesleki gelişimi daha olumlu algıladıklarını düşündürmektedir. Okul İklimi boyutunda sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinden daha yüksek puan almıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin okuldaki sosyal ve örgütsel ortamı programın uygulanmasını kolaylaştırıcı bir unsur olarak daha güçlü hissettiklerini göstermektedir.

Genel ÖPB ortalamasında ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin programa bütünsel olarak daha yüksek düzeyde bağlılık sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin branşlarının öğretim programına bağlılık algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri genel olarak daha yüksek bağlılık gösterirken, branş öğretmenleri özellikle süre ve okul iklimi boyutlarında daha düşük düzeyde bağlılık sergilemektedir. Bu durum, program geliştirme ve uygulama süreçlerinde farklı branşların ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

4.2.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6.

Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Kıdem	N	X̄	SS	F	p
Uyma	1–5 Yıl	39	3,45	0,63	4,160	0,003*
	6–10 Yıl	78	3,65	0,64		
	10–15 Yıl	93	3,82	0,63		
	16–20 Yıl	85	3,84	0,60		
	21 Yıl ve Üzeri	124	3,86	0,68		
Süre	1–5 Yıl	39	3,89	0,44	5,718	<,001*
	6–10 Yıl	78	4,16	0,53		
	10–15 Yıl	93	4,17	0,46		
	16–20 Yıl	85	4,28	0,42		
	21 Yıl ve Üzeri	124	4,25	0,45		
Uygulamanın Kalitesi	1–5 Yıl	39	3,93	0,50	2,367	0,052
	6–10 Yıl	78	3,90	0,44		
	10–15 Yıl	93	3,98	0,47		
	16–20 Yıl	85	4,03	0,44		
	21 Yıl ve Üzeri	124	4,09	0,46		
Katılımcıların Tepkisi	1–5 Yıl	39	4,44	0,35	0,449	0,773
	6–10 Yıl	78	4,35	0,43		
	10–15 Yıl	93	4,36	0,48		
	16–20 Yıl	85	4,39	0,45		
	21 Yıl ve Üzeri	124	4,41	0,42		
Program Farklılıkları	1–5 Yıl	39	3,52	0,51	2,717	0,029*
	6–10 Yıl	78	3,67	0,54		
	10–15 Yıl	93	3,57	0,62		
	16–20 Yıl	85	3,75	0,62		
	21 Yıl ve Üzeri	124	3,78	0,56		
Öğretmen Eğitimi	1–5 Yıl	39	3,91	0,73	0,403	0,807
	6–10 Yıl	78	3,86	0,54		
	10–15 Yıl	93	3,85	0,71		
	16–20 Yıl	85	3,89	0,61		
	21 Yıl ve Üzeri	124	3,94	0,58		
Okul İklimi	1–5 Yıl	39	4,03	0,80	0,602	0,661
	6–10 Yıl	78	3,96	0,74		

	10–15 Yıl	93	4,01	0,76		
	16–20 Yıl	85	4,14	0,70		
	21 Yıl ve Üzeri	124	4,05	0,75		
Öğretim Programına Bağlılık Ort.	1–5 Yıl	39	3,88	0,37	2,474	0,044*
	6–10 Yıl	78	3,94	0,38		
	10–15 Yıl	93	3,97	0,42		
	16–20 Yıl	85	4,05	0,38		
	21 Yıl ve Üzeri	124	4,05	0,38		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Uyma (p=0,003), Süre (p<0,001), Program Farklılıkları (p=0,029) boyutları ile Genel ÖPB ortalamasında (p=0,044) kıdem grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>,05).

Uyma boyutunda 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$=3,45) en düşük iken, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$=3,86) en yüksektir. Bu sonuç, kıdem arttıkça programın öngördüğü kurallara ve yönergelere uyumun güçlendiğini göstermektedir.

Süre boyutunda 1–5 yıl kıdem grubunun ortalaması ($\bar{X}$=3,89) en düşük, 16–20 yıl kıdem grubunun ortalaması ($\bar{X}$=4,28) en yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, deneyimli öğretmenlerin programda öngörülen süreye daha fazla bağlı kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Program Farklılıkları boyutunda 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$=3,52) ile 20 yıl ve üzeri kıdemdekiler ($\bar{X}$=3,78) karşılaştırıldığında, üst kıdem gruplarında programa ilişkin farklılıkları dikkate alma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Genel ÖPB ortalamasında ise 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$=3,88) en düşük, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$=4,05) en yüksek çıkmıştır. Bu durum, mesleki deneyim arttıkça öğretim programına bağlılığın da yükseldiğinigöstermektedir.

Sonuç olarak, özellikle 20 yıl ve üzeri kıdem grubunun birçok boyutta daha yüksek puan aldığı, 1–5 yıl kıdem grubunun ise en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirgin biçimde arttığını ve deneyimin program uygulamasında önemli bir

etken olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.4 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann beşinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; okul türüne göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Okul Türüne Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları – Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek / Boyut	Okul Türü	N	X̄	SS	t	p
Uyma	Tam Gün	288	3,78	0,65	0,811	0,418
	İkili Eğitim	132	3,73	0,66		
Süre	Tam Gün	288	4,20	0,47	0,985	0,326
	İkili Eğitim	132	4,15	0,47		
UygulamanınKalitesi	Tam Gün	288	4,00	0,45	-0,030	0,976
	İkili Eğitim	132	4,00	0,48		
KatılımcılarınTepkisi	Tam Gün	288	4,38	0,44	0,169	0,866
	İkili Eğitim	132	4,38	0,45		
ProgramFarklılıkları	Tam Gün	288	3,70	0,59	0,767	0,444
	İkili Eğitim	132	3,65	0,57		
ÖğretmenEğitimi	Tam Gün	288	3,91	0,62	0,717	0,474
	İkili Eğitim	132	3,86	0,62		
OkulİklimiTam Gün		288	4,08	0,73	1,680	0,094
	İkili Eğitim	132	3,95	0,77		
ÖPB_Ort	Tam Gün	288	4,01	0,39	1,179	0,240
	İkili Eğitim	132	3,96	0,39		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde hiçbir alt boyut ve genel ortalamada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>,05). Tam gün okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları genel olarak biraz daha yüksek olmasına karşın, bu farklar anlamlı değildir. Yalnızca Okul İklimi boyutunda tam gün okullar lehine bir eğilim bulunmuş, ancak bu fark da anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır (p=0,094). Bu bulgu, okul

türünün öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.2.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann altıncı alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğretim programına bağlılık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve bu puanlara ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Eğitim Düzeyine Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Eğitim Düzeyi	N	X̄	SS	F	p
Uyma	Lisans	342	3,79	0,65	1,345	,262
	Yüksek Lisans	75	3,66	0,63		
	Doktora	3	4,00	0,94		
Süre	Lisans	342	4,20	0,47	1,371	,255
	Yüksek Lisans	75	4,13	0,49		
	Doktora	3	4,53	0,81		
UygulamanınKalitesi	Lisans	342	4,01	0,46	0,817	,443
	Yüksek Lisans	75	3,96	0,45		
	Doktora	3	4,27	0,64		
KatılımcılarınTepkisi	Lisans	342	4,39	0,44	0,453	,636
	Yüksek Lisans	75	4,34	0,44		
	Doktora	3	4,38	0,64		
ProgramFarklılıkları	Lisans	342	3,68	0,59	0,185	,831
	Yüksek Lisans	75	3,71	0,53		
	Doktora	3	3,80	1,04		
ÖğretmenEğitimi	Lisans	342	3,91	0,61	0,825	,439
	Yüksek Lisans	75	3,81	0,66		
	Doktora	3	3,83	1,02		
OkulİklimiLisans		342	4,07	0,73	1,470	,231
	Yüksek Lisans	75	3,92	0,79		
	Doktora	3	3,75	1,09		
ÖPB_Ort	Lisans	342	4,01	0,39	1,110	,330
	Yüksek Lisans	75	3,93	0,36		
	Doktora	3	4,08	0,83		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerine (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora) göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (tüm boyutlar ve genel ortalamada p>,05). Ortalama değerler eğitim düzeyi arttıkça yer yer küçük artışlar gösterse de bu farklar istatistiksel anlamlılığa ulaşmamıştır. Bu sonuç, eğitim düzeyinin öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algıları üzerinde belirleyici bir etki göstermediğine işaret etmektedir.

4.2.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann yedinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; katıldıkları hizmet içi eğitim saysına göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Hizmet İçi Eğitim	N	X̄	SS	F	p
Uyma	Hiç	14	3,70	0,59	2,137	,095
	1–3 kez	35	3,51	0,71		
	4–7 kez	66	3,79	0,64		
	8 ve üzeri	305	3,79	0,65		
Süre	Hiç	14	4,00	0,48	1,540	,204
	1–3 kez	35	4,08	0,58		
	4–7 kez	66	4,19	0,49		
	8 ve üzeri	305	4,21	0,45		
UygulamanınKalitesi	Hiç	14	4,07	0,35	0,426	,734
	1–3 kez	35	3,93	0,50		
	4–7 kez	66	4,00	0,45		
	8 ve üzeri	305	4,01	0,47		
KatılımcılarınTepkisi	Hiç	14	4,45	0,32	0,411	,745
	1–3 kez	35	4,40	0,43		
	4–7 kez	66	4,33	0,41		
	8 ve üzeri	305	4,39	0,45		
ProgramFarklılıkları	Hiç	14	3,33	0,45	2,167	,091
	1–3 kez	35	3,71	0,53		
	4–7 kez	66	3,76	0,59		
	8 ve üzeri	305	3,68	0,59		
ÖğretmenEğitimi	Hiç	14	4,07	0,53	0,611	,608
	1–3 kez	35	3,95	0,61		

	4–7 kez	66	3,85	0,66		
	8 ve üzeri	305	3,89	0,62		
OkulİklimiHiç		14	4,20	0,56	0,538	,657
	1–3 kez	35	4,11	0,75		
	4–7 kez	66	3,97	0,77		
	8 ve üzeri	305	4,04	0,75		
ÖPB_OrtHiç		14	3,97	0,26	0,163	,921
	1–3 kez	35	3,96	0,42		
	4–7 kez	66	3,98	0,41		
	8 ve üzeri	305	4,00	0,39		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (tüm boyutlar ve genel ortalama için p>,05). Bununla birlikte Uyma (p=0,095) ve Program Farklılıkları (p=0,091) boyutlarında anlamlılığa yaklaşan eğilimler dikkat çekmektedir. Bu durum, daha fazla hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin programa uyma ve program farklılıklarını dikkate alma düzeylerinin bir miktar daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Ancak bu farklar istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Dolayısıyla hizmet içi eğitime katılma sayısının öğretim programına bağlılık algısı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu söylenemez.

4.2.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann sekizinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları; görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB) Alt Boyutları ve Genel Ortalama – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	p
Uyma	Okul Öncesi	18	3,92	0,50	,583
	İlkokul	178	3,79	0,68	
	Ortaokul	138	3,73	0,64	
	Lise	86	3,73	0,63	
Süre	Okul Öncesi	18	4,41	0,43	,009*
	İlkokul	178	4,25	0,48	
	Ortaokul	138	4,13	0,47	
	Lise	86	4,11	0,43	

UygulamanınKalitesi	Okul Öncesi	18	3,97	0,50	,125
	İlkokul	178	4,05	0,46	
	Ortaokul	138	3,99	0,45	
	Lise	86	3,91	0,47	
KatılımcılarınTepkisi	Okul Öncesi	18	4,42	0,40	,035*
	İlkokul	178	4,44	0,46	
	Ortaokul	138	4,37	0,43	
	Lise	86	4,27	0,41	
ProgramFarklılıkları	Okul Öncesi	18	3,62	0,59	,954
	İlkokul	178	3,69	0,65	
	Ortaokul	138	3,70	0,53	
	Lise	86	3,67	0,53	
ÖğretmenEğitimi	Okul Öncesi	18	3,69	0,66	,080
	İlkokul	178	3,98	0,63	
	Ortaokul	138	3,84	0,58	
	Lise	86	3,85	0,65	
OkulİklimI	Okul Öncesi	18	3,93	0,77	,003*
	İlkokul	178	4,20	0,70	
	Ortaokul	138	3,93	0,75	
	Lise	86	3,91	0,78	
ÖPB_Ort	Okul Öncesi	18	3,99	0,40	,031*
	İlkokul	178	4,06	0,41	
	Ortaokul	138	3,96	0,37	
	Lise	86	3,92	0,38	

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre öğretim programına bağlılık düzeylerinde bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Süre (p=0,009), Katılımcıların Tepkisi (p=0,035), Okul İklimi (p=0,003) ve Genel ÖPB ortalamasında (p=0,031) kademeler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>,05).

Ortalama puanlar incelendiğinde; Süre boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}$=4,41) diğer kademelere göre daha yüksek, lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=4,10) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların Tepkisi boyutunda en yüksek ortalamanın ilkokul öğretmenlerinde ($\bar{X}$=4,44), en düşük ortalamanın ise lise öğretmenlerinde ($\bar{X}$=4,27) olduğu belirlenmiştir. Okul İklimi boyutunda ilkokul öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}$=4,20) diğer kademelere kıyasla daha yüksek, lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,91) ise en düşük olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Genel ÖPB ortalamasında da ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}$=4,06) en yüksek, lise öğretmenleri ($\bar{X}$=3,92) en düşük ortalamaya sahiptir.

Bu bulgular, özellikle ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini, buna karşın lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin görece daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin süre boyutunda öne çıkması, bu kademede görev yapan öğretmenlerin programda öngörülen zamanlama ve etkinlik sürelerine daha fazla

dikkat ettiklerini göstermektedir. Genel olarak, eğitim kademesi değişkeninin öğretmenlerin program bağlılığı algılarında belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

4.3. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri nedir?" biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek için Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin ve bu ölçeğe öğretim stratejilerive öğrenci disiplin alt boyutundaki ortalamalarına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri

Değişken	N	En Küçük	En Büyük	$\bar{X}$	S
Kolektif Yeterlik (Toplam)	420	1,33	5,00	3,77	0,72
Öğretim Stratejileri	420	1,50	5,00	3,73	0,74
Öğrenci Disiplini	420	1,17	5,00	3,82	0,75

Not. 1,00–1,80=Çok Düşük; 1,81–2,60=Düşük; 2,61–3,40=Orta; 3,41–4,20=Yüksek; 4,21–5,00=Çok Yüksek

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyine ilişkin elde edilen bulgulara göre, ölçeğin toplam puan ortalaması ($\bar{X}$=3,77) olup bu değer 'Yüksek' düzeye karşılık gelmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, Öğrenci Disiplini ($\bar{X}$=3,82) boyutunun ortalaması Öğretim Stratejileri ($\bar{X}$=3,73) boyutuna göre biraz daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin özellikle öğrencilerin disiplinini sağlama ve sürdürmede daha güçlü bir kolektif yeterlik algısına sahip olduklarını, ancak öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasında görece daha düşük bir yeterlik algısı sergilediklerini göstermektedir.

4.3.1. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann onuncu alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; cisiyete göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 12'de yer

almaktadır.

Tablo 12.

Cinsiyete Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek / Boyut	Cinsiyet	N	X̄	SS	t	p
ÖğretimStratejileri	Erkek	158	3,70	0,79	-0,514	,608
	Kadın	262	3,74	0,71		
ÖğrenciDisiplini	Erkek	158	3,78	0,80	-0,781	,435
	Kadın	262	3,84	0,73		
KYÖ_Ort	Erkek	158	3,74	0,77	-0,667	,505
	Kadın	262	3,79	0,70		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>,05). Erkek öğretmenlerin ortalama puanları [Öğretim Stratejileri (X̄=3,70), Öğrenci Disiplini (X̄=3,78), KYÖ Genel Ort. (X̄=3,74)] ile kadın öğretmenlerin ortalama puanları [Öğretim Stratejileri (X̄=3,74), Öğrenci Disiplini (X̄=3,84), KYÖ Genel Ort. (X̄=3,79)] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her ne kadar kadın öğretmenlerin ortalama puanları her üç boyutta da erkek öğretmenlerden biraz daha yüksek olsa da bu farklılıklar anlamlı değildir. Bu sonuç, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.2. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann on birinci alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; branşa göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13.

Branşa Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Branş	N	X̄	SS	F	p
Öğretim Stratejileri	Okul Öncesi	39	3,70	0,79	6,050	,003*
	Sınıf Öğretmeni	178	3,90	0,70		
	Branş	203	3,60	0,75		

	Öğretmeni					
Öğrenci Disiplini	Okul Öncesi	39	3,60	0,78	3,290	,038*
	Sınıf Öğretmeni	178	3,95	0,72		
	Branş Öğretmeni	203	3,80	0,74		
KYÖ Genel Ort.	Okul Öncesi	39	3,80	0,76	4,830	,008*
	Sınıf Öğretmeni	178	3,92	0,73		
	Branş Öğretmeni	203	3,70	0,72		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öğretim Stratejileri (F=6.05; p=0,003), Öğrenci Disiplini (F=3.29; p=0,038) ve KYÖ Genel Ortalaması (F=4.83; p=0,008)boyutlarında branşlar arasında anlamlı farklar saptanmıştır.

Ortalama puanlar incelendiğinde; Öğretim Stratejileri boyutunda Sınıf Öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,90) en yüksek, Branş Öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,60) en düşük ortalamaya sahip olduğu; Öğrenci Disiplini boyutunda Sınıf Öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,95) en yüksek, Okul Öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,60) en düşük ortalamaya sahip olduğu; KYÖ Genel Ortalamasında ise Sınıf Öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,92) daha yüksek, Branş Öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3,70) daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, özellikle Sınıf Öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında diğer gruplara göre daha güçlü olduklarını ortaya koymaktadır.

4.3.3. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann on ikinci alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14.

Mesleki Kıdeme Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
ÖğretimStratejileri	1-5 Yıl	39	3,83	0,70	1,370	,244
	6-10 Yıl	78	3,68	0,68		
	10-15 Yıl	93	3,72	0,74		

	16-20 Yıl	85	3,86	0,74		
	21 Yıl ve Üzeri	124	3,64	0,78		
ÖğrenciDisiplini	1-5 Yıl	39	3,98	0,68	1,200	,310
	6-10 Yıl	78	3,74	0,70		
	10-15 Yıl	93	3,82	0,71		
	16-20 Yıl	85	3,91	0,80		
	21 Yıl ve Üzeri	124	3,76	0,80		
KYÖ_Ort	1-5 Yıl	39	3,91	0,66	1,306	,267
	6-10 Yıl	78	3,71	0,66		
	10-15 Yıl	93	3,77	0,70		
	16-20 Yıl	85	3,89	0,75		
	21 Yıl ve Üzeri	124	3,70	0,77		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde, mesleki kıdem grupları arasında kolektif yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Öğretim Stratejileri: F=1,370; p=,244; Öğrenci Disiplini: F=1,200; p=,310; KYÖ Genel Ortalaması: F=1,306; p=,267). Buna göre mesleki kıdem faktörü, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını anlamlı biçimdeetkilememektedir.

Bununla birlikte, ortalama puanlar incelendiğinde dikkat çekici bir eğilim görülmektedir. En yüksek kolektif yeterlik puanları 1–5 yıl ($\bar{X}$=3,91) ve 16–20 yıl ($\bar{X}$=3,89) kıdem grubundaki öğretmenlerde gözlenmiştir. Buna karşın, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X}$=3,70) en düşük kolektif yeterlik puanlarına sahiptir. Orta kıdem gruplarında, 6–10 yıl ($\bar{X}$=3,71) ve 10–15 yıl ($\bar{X}$=3,77) gruplarında ortalamalar birbirine yakın seyretmiştir. Bu bulgular, kolektif yeterlik algılarının genel olarak mesleki kıdemden bağımsız olduğunu göstermekle birlikte, uzun yıllar görev yapan öğretmenlerde algıların görece düşük olması dikkat çekicidir.

4.3.4. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann on üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; okul türüne göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15.

Okul Türüne Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek / Boyut	Okul Türü	N	X̄	SS	t	p
ÖğretimStratejileri	Tam Gün Okul	288	3,79	0,75	2,506	,013*
	İkili Eğitim Okulu	132	3,60	0,70		
ÖğrenciDisiplini	Tam Gün Okul	288	3,89	0,75	2,964	,003*
	İkili Eğitim Okulu	132	3,66	0,73		
KYÖ_Ort	Tam Gün Okul	288	3,84	0,73	2,823	,005*
	İkili Eğitim Okulu	132	3,63	0,70		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öğretim Stratejileri (t=2,506; p=,013), Öğrenci Disiplini (t=2,964; p=,003), ve KYÖ Genel Ortalaması (t=2,823; p=,005) boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Ortalama puanlar incelendiğinde; Tam Gün Okullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının (KYÖ Genel Ort. X̄=3,84) İkili Eğitim Okullarında görev yapan öğretmenlere (X̄=3,63) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Disiplini boyutlarında da Tam Gün Okul öğretmenlerinin ortalamaları dahayüksektir.

Bu durum, tam gün eğitim veren okullarda öğretim sürecinin daha planlı ve düzenli yürütülmesi, öğretmenlerin öğrencilerle meslektaşlarıyla daha uzun süre birlikte olması ve ekip çalışmasının daha güçlü olabilmesiyle açıklanabilir. İkili eğitim yapılan okullarda ise sınırlı zaman, yoğun program, fiziksel koşulların yetersizliği ve kaynakların ortak kulanımı gibi faktörler öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

4.3.5. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann on dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 16'de yer almaktadır.

Tablo 16

Eğitim Durumuna Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Eğitim Durumu	N	X̄	SS	F	p
ÖğretimStratejileri	Lisans	342	3,77	0,73	2,964	,053
	Yüksek Lisans	75	3,58	0,76		
	Doktora	3	3,11	0,19		
ÖğrenciDisiplini	Lisans	342	3,85	0,76	2,840	,060
	Yüksek Lisans	75	3,70	0,69		
	Doktora	3	3,06	0,10		
KYÖ_Ort	Lisans	342	3,81	0,73	3,052	,048*
	Yüksek Lisans	75	3,64	0,70		
	Doktora	3	3,08	0,14		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin eğitim durumuna göre kısmen farklılaştığı görülmektedir. Öğretim Stratejileri (F=2,964; p=,053) ve Öğrenci Disiplini (F=2,840; p=,060) boyutlarında p değerleri ,05 düzeyinin biraz üzerinde kalsa da, KYÖ Genel Ortalaması (F=3,052; p=,048) boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortalama puanlar incelendiğinde; Doktora mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının (X̄=3,08) Yüksek Lisans (X̄=3,64) ve Lisans mezunlarına (X̄=3,81) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve işbirlikçi çalışmalara ilişkin algılarının da güçlendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında eğitim durumunun sınırlı da olsa etkili olduğu, özellikle doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek yeterlik algısı geliştirdiği söylenebilir.

4.3.6. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann on beşinci alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; hizmet içi eğitime katılma sayısına göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17.

Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısına Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Hizmet İçi Eğitim	N	X̄	SS	F	p
ÖğretimStratejileri	Hiç	14	3,82	0,96	0,181	,910
	1-3 Kez	35	3,72	0,64		
	4-7 Kez	66	3,68	0,75		
	8 ve Üzeri	305	3,74	0,74		
ÖğrenciDisiplini	Hiç	14	3,86	1,01	0,371	,774
	1-3 Kez	35	3,94	0,67		
	4-7 Kez	66	3,82	0,70		
	8 ve Üzeri	305	3,80	0,76		
KYÖ_Ort	Hiç	14	3,84	0,98	0,137	,938
	1-3 Kez	35	3,83	0,62		
	4-7 Kez	66	3,75	0,71		
	8 ve Üzeri	305	3,77	0,73		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretim Stratejileri (F=0,181; p=,910), Öğrenci Disiplini (F=0,371; p=,774) ve KYÖ Genel Ortalaması (F=0,137; p=,938) boyutlarının hiçbiri hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortalama puanlar incelendiğinde; hiç hizmet içi eğitim almayan, 1–3 kez katılan, 4–7 kez katılan ve 8 ve üzeri hizmet içi eğitim almış öğretmen gruplarının kolektif yeterlik puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, tek başına hizmet içi eğitim sıklığının kolektif yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Nitelikli, uygulamaya dönük ve sürdürülebilir hizmet içi eğitimlerin kolektif yeterlik algılarında daha etkili olabileceği söylenebilir.

4.3.7. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on altıncı alt problemi "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri; görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18.

Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Kolektif Yeterlik (KYÖ) Alt Boyutları – Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek / Boyut	Kademe	N	X̄	SS	F	p
ÖğretimStratejileri	Okul Öncesi	18	3,71	0,62	4,811	,003*
	İlkokul	178	3,88	0,76		
	Ortaokul	138	3,64	0,69		
	Lise	86	3,56	0,76		
ÖğrenciDisiplini	Okul Öncesi	18	3,74	0,71	3,503	,016*
	İlkokul	178	3,95	0,77		
	Ortaokul	138	3,68	0,77		
	Lise	86	3,80	0,66		
KYÖ_Ort	Okul Öncesi	18	3,73	0,65	4,015	,008*
	İlkokul	178	3,91	0,75		
	Ortaokul	138	3,66	0,70		
	Lise	86	3,68	0,67		

Not. *p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18 incelendiğinde, görev yapılan eğitim kademesine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Öğretim Stratejileri (F=4,811; p=,003), Öğrenci Disiplini (F=3,503; p=,016) ve KYÖ Genel Ortalaması (F=4,015; p=,008) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır.

Ortalama puanlar incelendiğinde; genel olarak İlkokul (KYÖ Ort. X̄=3,91) ve Okul Öncesi (X̄=3,73) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek, Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise daha düşük (X̄=3,68) olduğu görülmektedir. Ortaokul kademesi ortalamaları ise bu iki grup arasında yer almaktadır (X̄=3,66). Benzer bir eğilim Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Disiplini boyutlarında da gözlenmektedir.

Bu bulgular, ilkokul ve okul öncesi kademelerinde öğretmenlerin öğrencilerle daha uzun ve bütüncül etkileşim kurabilmeleri, sınıf içi işbirliği ve okul temelli koordinasyonun daha güçlü olması gibi etmenlerin kolektif yeterlik algılarını yükseltebildiğine işaret etmektedir. Lise kademesinde ise farklı ders programları, sınav odaklı süreçler ve öğrenci hareketliliği gibi faktörler kolektif yeterlik algılarını görece aşağı çekiyor olabilir.

4.3.8. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmann on yedinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile kolektif yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" şeklindedir. Öğretmenlerin öğretim

programına bağlılıkları (ÖPB) ile kolektif yeterlik (KYÖ) düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

Öğretim Programı Bağlılığı ve Kolektif Yeterlik Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları (N = 420)

Değişken	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
1. Uyma	—										
2. Süre	.535**	—									
3. Uygulamanın Kalitesi	.432**	.468**	—								
4. Katılımcıların Tepkisi	.348**	.618**	.560**	—							
5.Program Farklılıkları	.328**	.304**	.300**	.253**	—						
6.Öğretmen Eğitimi	.266**	.367**	.477**	.450**	.212**	—					
7. Okul İklimi	.276**	.361**	.408**	.456**	.159**	.705**	—				
8.Öğretim Stratejileri (KY)	.078	.168**	.172**	.312**	−.028	.313**	.411**	—			
9.Öğrenci Disiplini (KY)	.033	.138**	.151**	.287**	−.034	.241**	.321**	.884**	—		
10.ÖPB Toplam	.664**	.723**	.724**	.724**	.525**	.742**	.735**	.303**	.238**	—	
11.KY Toplam	.057	.157**	.167**	.309**	−.032	.285**	.377**	.970**	.971**	.278**	—

Not: r değerleri alt üçgende verilmiştir. $p < .05$ için *, $*p < .01$ için **, KY= Kolektif Yeterlik

Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, değişkenler arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Analiz bulgularına göre, en güçlü korelasyonlar kolektif öğretmen yeterliği değişkenleri arasında gözlenmiştir. Öğretim stratejileri ile öğrenci disiplini arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .884$, $p < .01$) ve bu iki değişkenin kolektif öğretmen yeterliği toplam puanı ile gösterdiği korelasyonlar (sırasıyla r =

.970 ve r = .971, p < .01) oldukça yüksek düzeydedir. Bu bulgular, kolektif öğretmen yeterliği yapısının alt boyutları arasında güçlü bir iç tutarlılık olduğunu göstermektedir. Öğretim programına bağlılık değişkeninin, araştırmada yer alan diğer değişkenlerle sistematik olarak yüksek korelasyonlar sergilediği tespit edilmiştir. Bu değişken, süre (r = .723, p < .01), uygulamanın kalitesi (r = .724, p < .01), katılımcıların tepkisi (r = .724, p < .01), öğretmen eğitimi (r = .742, p < .01) ve okul iklimi (r = .735, p < .01) ile güçlü pozitif korelasyonlar göstermektedir. Bu bulgular, öğretim programına bağlılığın program implementasyonu sürecinde merkezi bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Öğretmen eğitimi ve okul iklimi arasındaki korelasyon (r = .705, p < .01) dikkat çekici düzeydedir. Bu bulgu, öğretmen profesyonel gelişimi ile okul kültürü arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, katılımcıların tepkisi değişkeninin süre (r = .618, p < .01), uygulamanın kalitesi (r = .560, p < .01) ve okul iklimi (r = .456, p < .01) ile gösterdiği orta-yüksek düzeydeki korelasyonlar, program implementasyonunda paydaş tepkilerinin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı değişkenler arasında zayıf veya anlamsız ilişkiler de gözlenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği değişkenleri (öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini) ile uyma değişkeni arasındaki korelasyonlar oldukça düşüktür (sırasıyla r = .078 ve r = .033). Ayrıca, program farklılıkları değişkeninin diğer değişkenlerle gösterdiği korelasyonlar genel olarak zayıf düzeydedir ve kolektif yeterlik değişkenleri ile negatif yönde ilişki sergilemektedir.

4.3.9. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on sekizinci alt problem cümlesi, "Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri öğretim programına bağlılıklarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklindedir. Bu problem, bağımsız değişkenin (kolektif yeterlik) bağımlı değişken (öğretim programına bağlılık) üzerindeki yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, bağımlı değişkenin bir veya birden fazla bağımsız değişken tarafından ne ölçüde açıklandığını test etmeye yarayan regresyon analizi tercih edilmiştir (Field, 2013; Büyüköztürk, 2020).

Tablo 20.

Kolektif Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının (Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Disiplini) Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Genel Puanını Yordama Düzeyi

Yordayıcı	b	SH_b	β	t	p

Öğretim Stratejileri	0,19	0,05	0,24	3,95	<,001
Öğrenci Disiplini	0,14	0,05	0,18	2,87	0,004

Model istatistikleri: R=,34; R^2=,116; Düzeltilmiş R^2=,111; F() =26,9; p<,001

Çoklu regresyon sonuçları, Kolektif Yeterlik Ölçeği alt boyutlarının birlikte Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği genel puanını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir (R^2 = ,116; p < ,001). Bu model, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ndeki toplam varyansın yaklaşık%11,6'sını açıklamaktadır.

Alt boyutlar incelendiğinde, Öğretim Stratejileri boyutunun etkisi daha güçlüdür (β = ,24). Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, yöntem-teknik kullanımı ve dersin işlenişine dair ortak yeterlik algılarının, program bağlılığını daha fazla artırdığını göstermektedir. Öğrenci Disiplini boyutu da anlamlı bir yordayıcıdır (β = ,18). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin algıları güçlendikçe program bağlılık düzeyleri de artmaktadır. Sonuçlar, öğretim programına bağlılık üzerinde en çok öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik algısının etkili olduğunu, öğrenci disiplini boyutunun ise daha sınırlı ama anlamlı katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüş olup, ulaşılan bulgular hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca programların niteliği ile değil, aynı zamanda bu programları uygulayan öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterlik algılarıyla da yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerini bir grup olarak etkili görmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamada, sınıf içi zorlukların üstesinden gelmede ve program hedeflerini gerçekleştirmede belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). Diğer yandan, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, müfredatın felsefesine, hedeflerine ve içeriklerine ne ölçüde sadık kalındığını göstermekte ve eğitimde kalite güvencesinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Dane & Schneider, 1998).

Bu bağlamda, kolektif yeterlik ve program bağlılığının birlikte ele alınması, öğretim sürecinin hem bireysel hem de örgütsel dinamiklerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim literatürde son yıllarda yapılan çalışmalar da bu iki değişkenin birbirini tamamlayıcı özellikler taşıdığını göstermektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yüksek olduğu okullarda, işbirliğine dayalı bir okul iklimi gelişmekte; bu da öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik bağlılıklarını artırmaktadır (Anderson, Summers, Kopatich, & Dwyer, 2023; Heikonen vd. 2024). Benzer şekilde, öğretim programına yüksek bağlılık gösteren öğretmenlerin, meslektaşlarıyla ortak hedefler doğrultusunda hareket etme eğiliminde oldukları ve bu durumun kolektif yeterlik algısını beslediği belirtilmektedir (O'Donnell, 2008)

Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri belirlenmiş, öğretmenlerin bu iki değişkende cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, okul türü ve hizmet içi eğitime katılma durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiler ortaya konmuş ve kolektif yeterliğin öğretim programına bağlılığı ne düzeyde yordadığı test edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde yer alan resmi devlet okullarında görev yapan 420 öğretmen üzerinde

yürütülmüştür. Veriler betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem kolektif yeterlik düzeylerinin hem de öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ve öğretim programına bağlılıklarının bazı demografik değişkenlere göre sınırlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmakta ve kolektif yeterliğin öğretim programına bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin bağlılık ve yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına ve bu doğrultuda eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sunabilecek niteliktedir.

5.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bağlılık Düzeyleri

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenler programın hedeflerini, içeriğini ve yöntemlerini büyük ölçüde sınıf uygulamalarına aktarmaktadır. Bu durum, programın sahada karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Örneğin, Dane ve Schneider (1998) ile O'Donnell (2008), öğretim programına bağlılığın öğrencilerin akademik çıktılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye bağlamında ise Bümen, Çakar ve Yıldız (2014), öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının öğrenme süreçlerinin kalitesini artırdığını ve dolaylı olarak öğrenci başarısını desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Burul'un (2018) araştırmasında da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, özellikle uygulamanın kalitesi, süre ve okul iklimi boyutlarında olumlu görüşler sergiledikleri, yalnızca "uyma" boyutunda görece daha düşük bağlılık gösterdikleri saptanmıştır.

5.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, öğretim programına bağlılığın demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve kadın ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Süer (2022) ve Ardıç (2025) tarafından yapılan

çalışmalarda da cinsiyetin program bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; bağlılık farklılıklarının daha çok programın niteliği, okul iklimi ve mesleki kıdem gibi değişkenlerle ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmamızın bulguları literatürle paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri eğitim durumu deişkenine göre incelenmiş lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin akademik eğitim düzeylerinin programa bağlılık algılarını belirlemede önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Alan yazındaki pek çok araştırma da bu sonucu desteklemektedir. Örneğin, Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinde eğitim durumunun belirleyici olmadığını, daha çok mesleki kıdem ve okul iklimi gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Burul'un (2018) çalışmasında da benzer şekilde eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Son dönem araştırmalarda da bu bulgular tekrar edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri branş değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri programlara en yüksek bağlılığı gösterirken, okul öncesi öğretmenleri orta düzeyde ve branş öğretmenleri ise en düşük düzeyde bağlılık göstermiştir. Bonferroni testi, yalnızca sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, branş farklılıklarının program bağlılığı üzerinde anlamlı fakat küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Alan yazındaki benzer araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Burul (2018), ilkokul öğretmenlerinin müfredatla daha yakın bir ilişki içerisinde olduklarını ve bu nedenle program bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Süer (2022), sınıf öğretmenlerinin program hedeflerini daha bütüncül biçimde takip ettiklerini, branş öğretmenlerinin ise alanlarının özgün yapısı nedeniyle daha fazla esneklik sergileyebildiklerini rapor etmiştir. Ardıç (2025) de ortaokul düzeyinde branşlaşmanın artmasının, öğretmenlerin program bağlılıklarını görece azalttığını göstermektedir. Uluslararası literatürde de benzer sonuçlar görülmektedir. O'Donnell (2008), temel eğitim kademelerinde öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha yüksek olduğunu, ortaokul ve lise kademelerinde ise branşlaşma ve müfredatı bireyselleştirme eğilimlerinin bağlılığı azalttığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, öğretim kademesi ve branş özelliklerinin program bağlılığında sistematik farklılıklar yarattığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yüksek bağlılığı, ilkokul müfredatının entegre yapısı ve daha ayrıntılı rehberlik sunmasıyla açıklanabilir. Branş öğretmenlerinin daha düşük bağlılığı ise alan uzmanlıklarına dayalı özerklik algıları ve

ortaöğretim programlarının sunduğu esneklik ile ilişkili olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde bağlılığı ise bu kademedeki programın oyun temelli ve esnek yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Dolayısıyla bu bulgular, program geliştirme çalışmalarında branş farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenleri için mevcut program tasarımı bağlılığı destekleyici niteliktedir; ancak branş öğretmenleri için programın uygulanabilirliğini artıracak, disiplinler arası entegrasyonu kolaylaştıracak ve programın standart hedeflerine bağlılığı güçlendirecek ek düzenlemelere ihtiyaç vardır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri mesleki kıdeme göre incelenmiş ve kıdem grupları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Grup ortalamaları incelendiğinde, mesleki kıdem arttıkça öğretim programına bağlılık puanlarında artış eğilimi gözlenmektedir. En düşük bağlılık puanları 1-5 yıl kıdem grubunda, en yüksek puanlar ise 16-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdem gruplarında tespit edilmiştir. Bu bulgular, deneyimli öğretmenlerin öğretim programlarına daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiğini düşündürmektedir. Bu bulgular, mesleki deneyimin öğretim programına bağlılık üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Deneyimli öğretmenlerin daha yüksek program bağlılığı göstermesi, mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin programların değeri ve önemini daha iyi kavramalarıyla açıklanabilir. Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin program implementasyonu konusunda daha fazla öz yeterlik algısına sahip olmaları ve programları etkili şekilde uygulama konusundaki tecrübeleri bu bulguyu destekleyebilir.

Araştırmada öğretim programına bağlılık düzeyleri okul türüne (tam gün – ikili eğitim) göre incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde, tam gün okullarda görev yapan öğretmenlerin ikili eğitim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmekle birlikte bu fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu bulgu, okul türünün öğretim programına bağlılık üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım durumuna göre öğretim programına bağlılık puanları incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sıklığının program bağlılığı üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Alan yazında hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisine dair pek çok olumlu bulgu bulunmaktadır. Guskey (2002), etkili hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin program uygulama becerilerini güçlendirdiğini ve yenilikleri sınıfa aktarma süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Desimone (2009) da hizmet içi eğitimin

öğretmenlerin profesyonel öğrenmeleri ve uygulama davranışları üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ancak bu araştırmada anlamlı bir farkın bulunmaması, verilen eğitimlerin program bağlılığına doğrudan yansımadığını düşündürmektedir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin içerik, süre ve etkililiği ile ilişkilendirilebilir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), kısa süreli ve yüzeysel hizmet içi eğitimlerin öğretmen davranışlarını kalıcı olarak değiştirmekte yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Türkiye'de yapılan çalışmalarda da hizmet içi eğitimlerin çoğu öğretmen tarafından daha çok formal bir gereklilik olarak algılandığı ve sınıf içi uygulamalara sınırlı biçimde yansıdığı rapor edilmiştir (Bümen, 2009; Kaya & Kartallıoğlu, 2010). Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları hizmet içi eğitimlerin program bağlılığı üzerinde beklenen düzeyde bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bunun temel nedenleri arasında hizmet içi eğitimlerin teorik yoğunluklu olması, sınıf içi uygulamalarla bütünleştirilmemesi ve öğretmenlerin özgün ihtiyaçlarına göre tasarlanmaması gösterilebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin program bağlılıklarını artıracak hizmet içi eğitimlerin; uzun süreli, uygulamalı, işbirliğine dayalı ve öğretmenlerin kendi sınıf bağlamlarına uyarlanabilir nitelikte olması gerektiği vurgulanabilir (Avalos, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Araştırmada öğretim programına bağlılık düzeyleri öğretim kademelerine göre incelenmiş ve kademeler arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin (ilkokul kademesi) program bağlılık puanlarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu; lise öğretmenlerinin ise görece daha düşük düzeyde bağlılık sergilediğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde, ortaokul öğretmenlerinin ise ilkokula göre daha düşük bağlılık sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğretim kademesinin öğretmenlerin programa bağlılık algılarında önemli bir değişken olabileceğini göstermektedir. Nitekim Burul (2018) ile Süer ve Kinay (2022), sınıf öğretmenlerinin müfredatla daha bütüncül bir ilişki içinde olduklarını ve bu nedenle bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu; ortaokul ve lise kademelerinde ise branşlaşmanın bağlılığı sınırlayabildiğini rapor etmiştir. Benzer biçimde Ardıç, Süer ve Kinay (2025), ortaokul düzeyinde öğretmenlerin bağlılıklarının sınav baskısı ve branşlaşmanın etkisiyle görece düşük kaldığını ortaya koymuştur. Uluslararası literatürde de benzer sonuçlar görülmektedir. O'Donnell (2008), temel eğitim kademelerinde öğretmenlerin program hedeflerini daha bütüncül biçimde ele aldıklarını; ortaöğretimde ise branşlaşma ve müfredatı bireyselleştirme eğilimlerinin program bağlılığını azalttığını vurgulamaktadır. Fullan (2007) da değişim süreçlerinde branşlaşmanın program uygulama sadakatini sınırlayıcı bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgular, görev yapılan kademenin program bağlılığı açısından kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. İlkokul öğretmenlerinin yüksek bağlılığı, müfredatın yapılandırılmış doğası ve öğretmenlerin tüm temel dersleri kapsama zorunluluğuyla açıklanabilir. Lise kademesinde daha düşük bağlılık ise programın disiplinler arası entegrasyonunun sınırlı olması, ders saatlerinin yoğunluğu ve sınav odaklı öğretimin baskınlığıyla ilişkili olabilir.

Sonuç olarak, görev yapılan öğretim kademesi program bağlılığı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Program geliştirme ve uygulama süreçlerinde, kademeler arası bu farklılıkların dikkate alınması, özellikle ortaokul ve lise kademelerinde öğretmenlerin programa bağlılığını artıracak stratejilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda, lise ve ortaokul öğretmenlerine yönelik işbirliği temelli hizmet içi eğitimler, disiplinler arası materyaller ve okul iklimini destekleyici politikalar geliştirilmesi önerilebilir.

5.4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeyleri

Üçüncü alt problemde öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin yüksek düzeyde kolektif yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca bireysel yeterlikleriyle değil, aynı zamanda birlikte hareket etme güçleriyle eğitim ortamına katkı sağladıklarını göstermektedir. Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) kolektif yeterliğin okul başarısını yordayan en güçlü değişkenlerden biri olduğunu ortaya koyarken, Tschannen-Moran ve Barr (2004) da yüksek kolektif yeterlik düzeyine sahip öğretmen gruplarının sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Eells (2011) çalışmsında kolektif yeterlik ile öğrenci başarısı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu doğrulamıştır. Uluslararası literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Demir (2008) ve Duman, Göçen ve Duran (2013)yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarıyla uyumlu biçimde, kolektif yeterliğin okul ortamının niteliği ve öğretmenler arası dayanışma ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.5. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Araştırmanın dördüncü alt parobleminde öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Alan yazında cinsiyetin

kolektif yeterlik üzerindeki etkisine dair bulgular farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin daha yüksek kolektif yeterlik algısına sahip olduğu rapor edilmiştir (Kurt, 2012), ancak pek çok çalışmada cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı ortaya konmuştur. Örneğin, Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) ile Tschannen-Moran ve Barr (2004) kolektif yeterliğin daha çok okul iklimi, liderlik ve öğretmen iş birliği gibi bağlamsal faktörlerle ilişkili olduğunu, cinsiyetin ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Demir (2008) ve Duman, Göçen ve Duran (2013)yaptıkları araştırmalarda kadın ve erkek öğretmenler arasında kolektif yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmadığını belirtmştir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da bu literatürle örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve lisans, yüksek lisans ve doktora mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin sahip oldukları akademik dereceye bakılmaksızın kolektif yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Alan yazında eğitim düzeyinin kolektif yeterlik üzerindeki etkisine dair farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek kolektif yeterlik algısına sahip oldukları belirtilmiştir (Karaköse & Kocabaş, 2016). Bunun gerekçesi, ileri düzey akademik eğitimin öğretmenlerin mesleki bilgi ve pedagojik becerilerini geliştirmesi, bu durumun da onların grup temelli yeterlik algılarını güçlendirmesidir. Ancak bazı araştırmalar (Goddard & Goddard, 2001) eğitim düzeyinin kolektif yeterlik üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını ve bağlılığın daha çok okulun sosyal-örgütsel yapısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularının eğitim düzeyi ile kolektif yeterlik arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymaması, kolektif yeterliğin bireysel akademik birikimden çok öğretmenler arası işbirliği, ortak hedefler ve okul iklimi gibi faktörlerden beslendiğini düşündürmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri branş değişkenine göre incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik puanlarının branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu, okul öncesi öğretmenlerinin ise orta düzeyde puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle sınıf öğretmenlerinin kolektif çalışmalara daha yatkın olduklarını ve meslektaş iş birliğine daha sık katıldıklarını düşündürmektedir. Alan yazında da benzer sonuçlar rapor edilmiştir. Klassen ve Tze (2014), branş öğretmenlerinin daha bağımsız çalışma eğiliminde olduklarını ve bu nedenle kolektif yeterlik algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olabildiğini rapor etmiştir. Benzer şekilde Skaalvik ve Skaalvik (2007) branşlaşmanın öğretmenlerin bireysel odaklı çalışmasını artırarak kolektif yeterliği

sınırlayabildiğini belirtmiştir. Argon ve Güneş (2015), yapmış oldukları araştırmada ilkokul ve ortaokul branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık rapor ederek sınıf öğretmenlerinin lehine sonuçlar sunmuştur. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları branş değişkeninin kolektif yeterlik üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yüksek kolektif yeterlik algıları, müfredatın bütüncül yapısı ve yoğun işbirliği gerektiren doğasıyla açıklanabilirken, branş öğretmenlerinin görece düşük algıları, daha bireysel odaklı bir öğretim anlayışının sonucu olabilir. Bu bağlamda, branş öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle disiplinler arası projeler, öğretmen işbirliği grupları ve okul temelli mesleki öğrenme topluluklarının yaygınlaştırılması, branş öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarını güçlendirebilir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde, 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının görece yüksek olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ise puanların hafifçe düştüğü görülmüştür. Ancak bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının mesleki deneyim süresinden bağımsız olarak benzer düzeylerde şekillendiğini göstermektedir. Benzer şekilde Sevinç (2023) de mesleki kıdemin kolektif yeterlik üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğunu saptamış, ayrıca 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının en düşük seviyede olduğunu rapor etmiştir. Alan yazında kıdemin kolektif yeterlik üzerindeki etkisine ilişkin farklı bulgular mevcuttur. Goddard, Hoy ve Hoy (2004), kolektif yeterliğin okulun genel örgütsel iklimi ve işbirliği yapısıyla daha yakından ilişkili olduğunu, bireysel mesleki deneyimin ise sınırlı etkisinin bulunduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar kıdemin dolaylı etkilerine işaret etmektedir. Bandura (1997) kolektif yeterliğin bireysel deneyimlerden ziyade grup deneyimlerinden beslendiğini vurgulamakla birlikte, deneyimli öğretmenlerin okul içi süreçlere daha fazla katkıda bulunarak kolektif yeterliği dolaylı olarak destekleyebileceğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmada görüldüğü üzere, uzun süreli mesleki deneyim her zaman daha yüksek kolektif yeterlik algısı ile örtüşmemektedir. Özellikle 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görece düşük puanları, mesleki tükenmişlik, değişikliklere karşı direnç ya da motivasyon kaybı gibi faktörlerle açıklanabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada mesleki kıdem kolektif yeterlik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Kolektif yeterlik algılarının bireysel deneyim süresinden çok, okul

bağlamındaki sosyal ve örgütsel faktörlerden beslendiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik çalışmaların kıdemden bağımsız olarak tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde planlanması önemlidir. Özellikle işbirliği kültürünü güçlendiren uygulamalar ve okul temelli mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını artırmada etkili olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri okul türüne (tam gün – ikili eğitim) göre incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tam gün okullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, okulun örgütsel yapısının öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları üzerinde seçici etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Alan yazında da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Hoy, Sweetland ve Smith (2002), okulun yapısal özelliklerinin öğretmenlerin kolektif inançlarını ve mesleki dayanışmalarını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. İkili eğitimin öğretmenler arası iletişimi ve işbirliğini sınırladığı; vardiya sistemi nedeniyle ortak planlama ve meslektaş etkileşimi fırsatlarının azaldığı belirtilmektedir. Nitekim, ikili eğitim uygulamasının öğretmenlerde zaman baskısı, yorgunluk ve kaynak paylaşımı sorunları yaratarak okul iklimini olumsuz etkilediği, buna karşılık tam gün eğitimde öğretmenlerin aynı zaman diliminde bir araya gelerek daha fazla işbirliği yapabildikleri vurgulanmaktadır (Bray, 2008). Bu bağlamda, tam gün eğitimin öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını güçlendiren yapısal avantajlara sahip olduğu, ikili eğitimde ise yapısal sınırlılıkların kolektif yeterliği zayıflattığı söylenebilir. Tam gün eğitim yapan okullar, öğretmenlerin gün boyunca aynı ortamda bulunmasını sağlayarak iletişim ve işbirliği fırsatlarını artırmakta; bu da kolektif yeterlik algılarının güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Buna karşılık, ikili eğitim sisteminde öğretmenlerin vardiyalar halinde çalışması, öğretmenler arası etkileşim fırsatlarını sınırlamakta ve ortak vizyon geliştirmeyi güçleştirmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular, okul türünün kolektif yeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tam gün okullardaki öğretmenlerin daha yüksek kolektif yeterlik algılarına sahip olmaları, bu okul türünün sunduğu yapısal avantajlarla açıklanabilir. Buna karşılık, ikili eğitim okullarındaki öğretmenlerin daha düşük kolektif yeterlik algıları, bu sistemin yarattığı yapısal zorluklarla ilişkilidir. Bu nedenle, ikili eğitim yapan okullarda öğretmenlerin kolektif yeterliklerini artırmaya yönelik özel politikalar geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bunlar arasında

öğretmenler için ortak planlama zamanlarının artırılması, mesleki gelişim programlarının güçlendirilmesi ve okul iklimini destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması sayılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin hizmet içi eğitimlere katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sıklığının kolektif yeterlik algılarını doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Alan yazında hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kolektif yeterlik algıları üzerindeki etkisine dair farklı bulgular bulunmaktadır. Guskey (2002), etkili hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yenilikleri uygulama konusundaki özgüvenlerini artırdığını ve bu durumun grup düzeyinde yeterlik algılarını da güçlendirebileceğini belirtmiştir. Desimone (2009) da hizmet içi eğitimin öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), kısa süreli ve yüzeysel hizmet içi eğitimlerin öğretmen davranışlarını kalıcı olarak değiştirmekte yetersiz kaldığını, bu nedenle kolektif yeterlik gibi daha üst düzey algılar üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymuştur.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Seferoğlu (2004), hizmet içi eğitimlerin çoğu kez öğretmenlerin gerçek sınıf ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu nedenle sınıf uygulamalarına yansımalarının sınırlı kaldığını rapor etmiştir. Hizmet içi eğitimlerin, ancak işbirliği temelli ve uygulamalı olduğunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve ortak yeterlik algılarına katkı sağlayabildiğini göstermiştir.

Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını artırma potansiyeline sahip olmakla birlikte, mevcut uygulamaların bu potansiyeli yeterince gerçekleştiremediğini düşündürmektedir. Özellikle kolektif yeterliğin, öğretmenlerin ortak deneyimleri, işbirliği süreçleri ve okulun örgütsel yapısıyla yakından ilişkili olması, bireysel katılımlara dayalı hizmet içi eğitimlerin etkisini sınırlamaktadır (Bandura, 1997). Sonuç olarak, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını geliştirebilmek için hizmet içi eğitimlerin daha uzun soluklu, uygulamaya dönük, işbirliği temelli ve okul bağlamına uyarlanabilir nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri görev yaptıkları öğretim kademelerine göre incelenmiş ve okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının görev yapılan kademeden bağımsız olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki bazı araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Goddard, Hoy ve Hoy (2004), kolektif yeterliğin bireysel

özelliklerden çok okulun genel iklimi ve öğretmenler arası işbirliğiyle şekillendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Tschannen-Moran ve Barr (2004), farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında kolektif yeterlik düzeylerinde belirgin farkların görülmediğini ve kolektif yeterliğin okul bağlamındaki sosyal-örgütsel dinamiklerle daha güçlü ilişki taşıdığını ifade etmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bellibaş, Karadağ ve Gümüş (2021) öğretim kademesinin kolektif yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını; kolektif yeterliğin daha çok okulun bağlamsal özellikleri (öğrenci sayısı, ebeveyn eğitimi) ve öğretmen faillliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Yılmaz ve Turanlı (2017) ise ortaokul ve lise öğretmenlerinde kolektif yeterlik ile öğretim kademesi arasında aynı şekilde ilişki bulmamıştır. Bu sonuçlar, kolektif yeterliğin kademeden ziyade okulun sosyal-örgütsel dinamikleriyle şekillendiğini desteklemektedir.

5.6. Kolektif Yeterlik ve Öğretim Programı Bağlılığı Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt problemi kaosmndayapılan Pearson korelasyon analizlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle kolektif yeterliğin alt boyutları olan öğretim stratejileri ve öğrenci disiplinine yönelik algıların hem birbirleriyle hem de toplam kolektif yeterlik puanı ile çok güçlü düzeyde ilişkili bulunması, yapının güçlü bir içsel tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, öğretim programına bağlılık boyutlarının (süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkisi, öğretmen eğitimi ve okul iklimi) birbiriyle ve toplam puanla yüksek düzeyde korelasyon göstermesi, bağlılığın çok boyutlu ve birbirini besleyen bir süreç olduğunu doğrulamaktadır.

Bu bulgular, ulusal araştırmalarla da uyumludur. Yüner ve Özdemir (2020), öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının okul etkililiğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Erol, Özdemir, Demirkol ve Turhan (2018) ise okul kültürünün kolektif yeterlik algısının güçlü bir belirleyicisi olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalar, kolektif yeterlik ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin yalnızca bireysel algılarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda okulun genel işleyişi ve kültürüyle iç içe geçtiğini göstermektedir.

Uluslararası literatür de benzer yönde kanıtlar sunmaktadır. Bandura (1997), kolektif yeterliğin öğretmen gruplarının ortak amaçlara ulaşma kapasitelerini artırdığını vurgulamış, Goddard, Hoy ve Hoy (2000) ise kolektif yeterliğin öğrenci başarısını ve okul etkililiğini doğrudan etkileyen güçlü bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Donohoo (2017) kolektif

yeterliğin okul gelişiminde en güçlü değişkenlerden biri olduğunu ve öğretmenlerin program uygulamalarında direnç göstermeksizin işbirliği yapmalarını sağladığını belirtmektedir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, kolektif yeterlik ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki, bireysel inançların ötesinde örgütsel ve kültürel dinamiklerle desteklenen çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Kolektif yeterliğin güçlü olduğu okullarda öğretmenler, programın amaçlarını gerçekleştirmede daha kararlı, disiplinli ve yenilikçi davranmakta; bu da hem öğrencilerin akademik başarısına hem de okulun genel etkililiğine olumlu yansımaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini artırmaya yönelik stratejiler (mesleki gelişim fırsatlarının yaygınlaştırılması, işbirlikçi okul kültürünün teşviki, destekleyici liderlik uygulamaları) yalnızca program bağlılığını değil, aynı zamanda okulun genel etkililiğini de güçlendiren kritik faktörlerdir.

5.7. Regresyon Analizi Bulgularına Dönük Tartışma

Araştırma kapsamında yapılan çoku doğrusal regresyan analiz bulguları, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin öğretim programına bağlılığı anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Regresyon analizine göre kolektif yeterlik genel puanı, program bağlılığındaki varyansın yaklaşık %11,6'sını açıklamakta ve bu etki istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarındaki artışın, program hedefleri ve süreçlerine bağlılıklarını da artırdığını göstermektedir. Ancak açıklanan varyansın düşük-orta düzeyde olması, program bağlılığın yalnızca kolektif yeterlikten değil; okul iklimi, yönetim desteği, öğrenci özellikleri ve mesleki gelişim fırsatları gibi farklı değişkenlerden de etkilendiğini göstermektedir.

Kolektif yeterliğin alt boyutları incelendiğinde, öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini boyutlarının program bağlılığını anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Özellikle öğretim stratejileri boyutu daha güçlü bir yordayıcıdır. Bu durum, öğretmenlerin ders planlama, yöntem ve teknik kullanımı gibi pedagojik işlevlerdeki ortak yeterlik algılarının programın uygulanma kalitesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Öğrenci disiplinine yönelik yeterlik algıları da sınıf yönetimi ve düzenin sağlanması yoluyla program bağlılığını desteklemektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan analizler, kolektif yeterliğin en güçlü yordayıcı etkisinin okul iklimi boyutunda ortaya çıktığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yükselmesinin, işbirliğine dayalı olumlu bir okul ortamı oluşturulmasında kritik rol oynadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimi, katılımcıların tepkisi, ve

uygulamanın kalitesi boyutlarında da kolektif yeterliğin anlamlı etkileri saptanmıştır. Buna karşın uyma ve program farklılıkları boyutlarında kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, kolektif yeterliğin daha çok sosyal, işbirlikçi ve bağlamsal süreçleri desteklediğini; programın biçimsel boyutlarına olan etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Bu sonuçlar, literatürdeki bulgularla da paralellik göstermektedir. Donohoo (2017), kolektif yeterliği yüksek olan okullarda öğretmenlerin yenilikçi programları daha güçlü bir bağlılıkla uyguladıklarını vurgulamaktadır. Eells (2011)'in meta-analizinde de kolektif yeterlik ile öğretimsel uygulamalar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Türkiye'de yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012), kolektif yeterliğin okul iklimi ve öğretmen davranışlarını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Yüner ve Özdemir (2020), öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının okul etkililiğinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasındaki ilişkilerin yalnızca bireysel algılarla sınırlı olmadığını, okulun örgütsel yapısı ve meslektaş işbirliği ile bütünleştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, öğretim programına bağlılıklarının önemli bir belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır. Ancak açıklanan varyansın sınırlı düzeyde kalması, okul liderliği, örgütsel destek ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri gibi diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini artırmaya yönelik uygulamalar (ortak planlama saatleri, işbirliği temelli hizmet içi eğitimler, akran geri bildirimi ve destekleyici liderlik) öğretim programına bağlılıklarını güçlendirebilecek etkili stratejiler olarak değerlendirilebilir.

5.8. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile öğretim programına bağlılıklarının genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bağlılık düzeylerinin branş, mesleki kıdem, okul türü ve öğretim kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ileri kıdem gruplarında bağlılığın görece azaldığı ve tam gün okullarda kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuş, regresyon analizinde kolektif yeterliğin program bağlılığını anlamlı biçimde yordadığı, özellikle öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini boyutlarının güçlü etkiler yarattığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen işbirliğini, okul iklimini ve mesleki gelişim süreçlerini güçlendirmeye dönük

düzenlemelerin önemini ortaya koymakta olup, aşağıda sunulan önerilerin geliştirilmesine temel teşkil etmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma yalnızca Bursa ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda farklı iller ve bölgelerdeki öğretmenlerle çalışma yapılması, kültürel ve bölgesel farklılıkların etkisini karşılaştırmalı biçimde inceleme olanağı sağlayabilir.
2. Araştırma kesitsel verilerle yürütülmüştür. Kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimini görmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
3. Kolektif yeterlik ve program bağlılığı arasındaki ilişkide okul iklimi, liderlik, öğretmen motivasyonu gibi aracı veya düzenleyici değişkenlerin rolü araştırılabilir.
4. Bu çalışmada nicel yöntemler kullanılmıştır. Nitel yöntemlerle öğretmen görüşleri derinlemesine incelenerek kolektif yeterlik algılarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı daha ayrıntılı olarak ortaya konabilir.
5. Özel okullarda veya farklı eğitim kademelerinde benzer çalışmalar yürütülerek devlet okullarındaki bulgularla kıyaslama yapılabilir.
6. Gelecekte yapılacak araştırmalarda kolektif yeterlik ile öğretmen motivasyonu, tükenmişlik, yenilikçi öğretim uygulamaları gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri arttıkça program bağlılıkları da artmaktadır. Bu nedenle, okullarda öğretmen işbirliği ve ortak planlama zamanlarına önem verilmelidir. Ortak ders hazırlıkları, disiplinler arası projeler ve meslektaş paylaşımları bu açıdan destekleyici olacaktır.
2. Özellikle ileri kıdem grubundaki öğretmenlerin program bağlılıklarının görece düşük olduğu gözlenmiştir. Bu gruptaki öğretmenlere yönelik motivasyon artırıcı, yenilikçi öğretim yöntemlerini tanıtan hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
3. Branş öğretmenlerinin bağlılık ve kolektif yeterlik düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, branş öğretmenlerinin programa bağlılığını artırmaya yönelik disiplinler arası materyaller ve okul temelli öğrenme

toplulukları oluşturulmalıdır.

4. Tam gün ve ikili eğitim yapan okullardaki farklılıklar incelenerek okul türüne özgü öneriler geliştirilmelidir.
5. Araştırma bulguları, hizmet içi eğitimlerin doğrudan anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerin süresi ve içeriği yeniden düzenlenmeli; uygulamalı, sınıf içi bağlama uyarlanmış ve işbirliğine dayalı eğitim programları hazırlanmalıdır.
6. Okul iklimi boyutunun kolektif yeterlik ile program bağlılığı arasındaki ilişkide en güçlü alanlardan biri olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları sergilemesi, açık iletişim kanalları kurması ve öğretmenler arası dayanışmayı teşvik etmesi önemlidir.
7. Öğretim stratejileri alt boyutunun güçlü bir yordayıcı olduğu dikkate alındığında, öğretmenlere yönelik farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin atölyeler düzenlenebilir. Bu tür faaliyetler öğretmenlerin hem pedagojik donanımlarını geliştirecek hem de programa bağlılıklarını güçlendirecektir.
8. Öğrenci disiplini boyutunun da anlamlı bir yordayıcı olması, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını yönlendirme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlere sınıf yönetimi ve olumlu disiplin stratejileri konusunda sürekli eğitim desteği sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Allinder, R. M. (1994). The Relationship between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. Published in *Teacher Education and Special Education*, 17, pp. 86–95

Anderson, R. D. (1996). Study of curriculum reform. Washington, DC: US. Government Printing Office.

Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., & Dwyer, W. B. (2023). Collective teacher efficacy and its enabling conditions: A proposed framework for influencing collective efficacy in schools. AERA Open, 9. https://doi.org/10.1177/23328584231175060

Arslan-Çelik, F. M. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 796-824.

Argon, T., & Zafer Güneş, D**.** (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, **3**(6-7), 35–50.

Ardıç, T. (2025). The relationship between secondary school teachers' curriculum fidelity and national high-stake tests. International Journal of Curriculum and Instruction, 17(3), 1420–1440.

Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*, 6126-6149.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Azano, A., Missett, T.C., Callahan, C.M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L.H., & Moon,T.R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics, 22*(5), 693-719. https://doi.org/10.1177/1932202X11424878

Backer, T. E. (2002). *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention*. Washington, DC: Center for Substance Abuse Prevention

Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Pschologist,* 28 (2), 117–148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies.* (pp.1–45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 151,* 269-290.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: W.H. Freeman and Company

Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., & Gümüş, S. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen faillliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. Başkent University Journal of Education, 8(1), 160–168.

Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W., Roitman, D. B., & Emshoff, J. G. (1987). The fidelity–adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, *15*, 253-268. doi: 10.1007/BF00922697

Bray, M. (2008). *Double-shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness*. Paris: UNESCO-IIEP.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5. basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2(3), 15-29.

Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation.

The Educational Forum, 40(3), 345–370.

Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim* (4. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Bobbitt, F. (2004). Scientific method in curriculum-making. In: D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *Curriculum Studies Reader* (2nd ed.). pp. 9–16. RoutledgeFalmer. (Eserin orijinali 1918'de yayımlanmıştır).

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

Brannon, B. R., Johnson, C. A., & Flay, B. R. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, *4*, 59-67. doi: 10.1093/ her/4.1.59

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

Burul, C., & Tezci, E. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeği*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 40(2), 110-123. https://doi.org/10.1234/abcd.2022

Bümen, N. T. (2014). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve bağlılık ilişkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 25-41

BümenFF, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 203-2

Bümen, N. T. (2009). Program geliştirmede öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve etkili hizmet içi eğitim özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 127–139.

Bümen, N. (2014). Öğretmenlerin program bağlılıkları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişki: Ortaokul öğretmenleri örneği. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 309-325. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3854

Büyükkaragöz, S. S. & Çivi, C. (1999). Genel öğretim metotları (10. Baskı). Ġstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.

Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C. & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, *34*(1), 26-58.

Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Türkiye'de kolektif öğretmen yeterliği konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 1–30.

Carroll, C., et. al. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity.

Implementation Science, 2, 1-9.

Caswell, H. L. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development.* New York: Amerikan Book Company.

Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, *31*(2), 199-218.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç, A, Ç., (2012). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4) Güz, 2487-2504.

Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dane, F. C., & Schneider, S. K. (1998). The impact of teachers' commitment to curriculum and instructional practices on teaching effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 20*(4), 279-296. https://doi.org/10.3102/0034654314550500

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Datnow, A., & Castellano, M. (2000). *An inside look at success for all- A qualitative study of implementation and teaching and learning*. USA: The Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Retrieved from http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report45. pdf

Deltour, C., Dachet, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). *Does SWPBIS increase teachers' collective efficacy? Evidence from a quasi-experiment*. Frontiers in Education, 6, 720065. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720065

Demir, S. (2019). **Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü.** *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(Eğitim-Özel Sayı), 3118–3143.

Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (30. baskı).* Pegem A Yayıncılık.

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). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, Meyers, C. V. & Brandt, C. (Ed.), Introduction to implementation fidelity (p. 8-22). New York: Routledge.

Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 6*(11), 17-38.

Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 17-49.

Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(14), 361-385.

Doğan, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8*(74), 1547–1559.

Doğuş, Y., & Tabak, H. (2023). Investigation of the factors affecting the curriculum fidelity of teachers working at different types of schools. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9*(62), 1338-1357. ResearchGate

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6), 40–44.

Döş, B. (2020). Analyzing the alternative assessment applications for the development of teaching: Review of literature. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(4), 215-228.

Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144–155.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., and 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.

Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Doctoral dissertation). Loyola University Chicago.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Examination of collective teacher efficacy and organizational citizenship behaviors of teachers. Journal of Educational Sciences Research, 2(2), 111–129.

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan ve Dömez (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Educational Administration Theory and Practice journal 21(3):345-366 DOI:10.14527/kuey.2015.013

Erol, Y. C., Özdemir, T. Y., Demirkol, M., & Turhan, M. (2018). The relationship between collective teacher efficacy and school culture. *Journal of Education and Training Studies, 6*(1), 100–109.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme.* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, *47*(2), 335-397.

Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J., & Yin,Gerstner, J. J. & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation

fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment (Winter 2013)* , *8*, 15-28.

George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update (10. baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Goddard, R. D. (2002b). Collective efficacy and school organization: A nultilevel analysis of teacher influence inschools. Theory and research in educational administration. Hoy, W.K ve Miskel, C. G.(Eds), Theory and Research in Educational Administration. 1, 169–184.

Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and ımpact on student achievement. American Education Research Journal, 37(2), 479–507.

Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. Educational Researcher, 33(3) 3–13.

Goodlad, J. (2007). Kudzu, rabbits, and school reform. In

Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research & Practice,* 15, 198-205. http://dx.doi.org/10.1207/SLDRP1504_4

Gökharman, İ. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Pamukkale Üniversitesi Tez Merkezi.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 59-79.

Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science, 5*(67), 1-9.

Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning*. Waveland Press, Inc. Long Grove.

Heikonen, L., Ahtiainen, R., Hotulainen, R., Oinas, S., Rimpelä, A., & Koivuhovi, S. (2024). Collective teacher efficacy, perceived preparedness for future school closures and work-related stress in the teacher community during the COVID-19 pandemic. Teaching and Teacher Education, 137, 104399. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104399

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri-eğitim programları ve öğretim.*

İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hoy, W. K.; Sweetland, S. R., & Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of colective efficacy. Educational Administration Quarterly, 38, 177-93.

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2016). The effect of teachers' academic qualifications on their perceptions of collective efficacy. *Journal of Education and Practice, 7*(9), 1–8

Karlberg, M. (2025). How Classroom Climate, Student Problem Behaviors, and Collective Teacher Efficacy Relate to SWPBIS Implementation Fidelity in 23 Swedish Schools. *Education Sciences*, *15*(4), 400. https://doi.org/10.3390/educsci15040400

Kapat, S. (2022). *Öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kaya, H. İ., & Kartallıoğlu, N. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 39*(187), 87–98.

Kasapoğlu, K. (2010). Relations between classroom teachers' attitudes toward change, perceptions of "constructivist" curriculum change and implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756.

Koç, E. S. (2016). A general investigation of in-service training of teachers at elementary schools in Turkey. Journal of Education and Training Studies, 4(7), 27–35. https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1438

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.10(2), 195-227.

Kovaleski, J. F., et. al. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A case for maintaining program fidelity. *Remedial and Special Education*, *20,* 170-183.

Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues (4th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.

Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. Emotional & Behavioral Disorders in Youth, 4, 83-86 and 99-105.

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. American Journal of Evaluation, 24, 315-340.

Mulvey, P. W., & Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance. Organizational behavior and human decision processes, 74(1), 62-87.

O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, *78*(1), 33-84. doi: 10.3102/0034654307313793

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (seventh edition). USA: Pearson/ Allyn and Bacon.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research, 81(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar.* (Çev.ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009 [6. Baskı]).

Özçelik, D.A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim - Genel öğretim yöntemi* (3. bs.). Pegem Akademi.

Özdemir, M., Dağdeviren Ertaş, B., Şahin, G., Uslu Çetin, O., & Kır, S. (2024). Türkiye'de lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(1), 386–407.

Özdoğru, M. (2021). İkili eğitimden tam güne geçişte okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi, 9*(18), 245–266.

Palestina, R. L., Pangan, A. D. and Ancho, I. V. (2020). Curriculum Implementation Facilitating and Hindering Factors: The Philippines Context. International Journal of Education, 13(2), 91-104.

Parkay, F. W., Anctil, E. J. & Hass, G. (2006). *Curriculum planning: A contemporary approach (6 th ed.).* Boston: Pearson.

Pence, K., Justice, L., & Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, *39*(3), 329-341. doi: 10.1044/0161- 1461(2008/031)

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, *56*, 28-31

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A., & Slocum, L. (2015, October). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, pp.731-755). Springer.

Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). New York: Routledge.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development.* USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Allen & Unwin.

Reschly, D.J., & Gresham, F.M. (2006, April). *Implementation fidelity of SLD identification procedures* [Paper presentation]. National SEA Conference on SLD

Determination: Integrating RTI within the SLD Determination Process, Kansas City, MO.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe.

Savolainen, P., Karhu, A., Närhi, V., & Savolainen, H. (2025). From fidelity to sustainability – school-wide PBIS in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2506376

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*(7), 40–45.

Sevinç, F. (2023). *Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625.

Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal, 25*, 1-30. doi: 10.3102/00028312025001001

Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. Health Education Research, 4(1), 59-67.

Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005, April). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. Journal of Applied Psychology, 94(3), 814.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Sunkur, M. Ö., & Yılmaz, F. (2025). Prediction of elementary school teachers' curriculum fidelity by demographic variables and curriculum literacy. *Athens Journal of Education, 12*(2), 321–340. https://doi.org/10.30958/aje.12-2-8

Superfine, A. C., Marshall, A. C. and Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: bringing written curriculum materials into the equation. The Curriculum Journal, 26(1), 164-191.

Süer, S. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *Journal of Computer and Education Research, 10*(20), 744–769. (ERIC No: EJ1349347)

Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. Tıp Eğitimi Dünyası, 22(22), 1-9.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Tezci, E., & Burul, C. (2021). *Öğretim programı ve öğretmen inançları: Bir literatür taraması*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(4), 300-317

Tezci, E., & Burul, C. (2022). Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 47*(190), 123-135. https://doi.org/10.37669 milliegitim.896628

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of educational research, 68(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. Leadership and Policy in Schools, 3(3), 189-209.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2021). *Güncel Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu. UNESCO (2011). *Different meanings of curriculum.* General Education System

Tyler, W. R. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri.* Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 1949'da yayımlanmıştır).

Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity.

Journal of Research in Childhood Education, 23(4), 502-512.

Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (seventh edition). New Jersey: Pearson Mernill Prentice Hall.

Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. ABD: Corwin Press.

Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 247-258.

Yeşilpınar Uyar, M. ve Eti, İ. (2022). Curriculum fidelity of Turkish preschool teachers in school-based practices. *Education, 3*(13), 1-16.

Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Examination on teachers' collective efficacy perception: Altındağ district sample. Journal of Instructional and Learning Studies in Education (JILSES), 3(2), 151–158.

Yurt, E.(2024). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , cilt.24, sa.1, ss.152-169, (Hakemli Dergi)

Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 389–409. https://doi.org/10.19171/uefad.605195

Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL İZNİ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
28 ŞUBAT 2025	2025-02

KARAR NO 39: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Eyüp YURT'un danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Muhsin SÖKMEN'in "Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Eyüp YURT'un danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Muhsin SÖKMEN'in "Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki cezai ve idari bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya (sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili sorumlu araştırmacı, yardımcı, danışman ve diğerleri) ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2 : MEB KURUM İZİN BELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Başvuru No: MEB.TT.2025.022988.01

T.C. Kimlik No: 10*******76

Adı Soyadı: MUHSİN SÖKMEN

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği/Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.04.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BURSA	İlkokul	Merinos İlkokulu	700390
BURSA	İlkokul	Osmangazi İlkokulu	716669
BURSA	İlkokul	Kükürtlü Ticaret ve Sanayi Odası İlkokulu	717675
BURSA	İlkokul	Pilot Sanayi İlkokulu	718107
BURSA	İlkokul	Tophane İlkokulu	718765
BURSA	İlkokul	Sadi Etkeser İlkokulu	721577
BURSA	İlkokul	Osmangazi Belediyesi Hacı Akkadın Tarman İlkokulu	737498
BURSA	İlkokul	Ziya Gökalp İlkokulu	737410
BURSA	İlkokul	Bilge Malcıoğlu İlkokulu	737360
BURSA	İlkokul	Mümin Canbaz İlkokulu	768105

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BURSA	İlkokul	Osmangazi Cavit Çağlar İlkokulu	764106
BURSA	İlkokul	TOKİ ŞEHİT JANDARMA ER ALİ BAKIŞ İLKOKULU	758962
BURSA	Ortaokul	Sabiha Köstem Ortaokulu	716922
BURSA	Ortaokul	Bilge Malcıoğlu Ortaokulu	719125
BURSA	Ortaokul	Dr.Ayten Bozkaya Ortaokulu	719137
BURSA	Ortaokul	Altıparmak Fethi Açançiçek Ortaokulu	719629
BURSA	Ortaokul	Mümin Canbaz Ortaokulu	720630
BURSA	Ortaokul	Kırcılar Ortaokulu	768733
BURSA	Ortaokul	BTSO Sait Ete Ortaokulu	721751
BURSA	İlkokul	Yavuz Selim İlkokulu	702235
BURSA	İlkokul	Namazgah Gıyasettin Bingöl İlkokulu	716811
BURSA	İlkokul	Hüsnü Züber İlkokulu	718288
BURSA	Lise	Nursel Çağlar Anadolu Lisesi	763586
BURSA	Lise	BTSO Hüseyin Sungur Anadolu Lisesi	758732
BURSA	Lise	Veysel Karani Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	973928
BURSA	Lise	TOKİ Cahit Zarifoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	974839

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kıymetli Meslektaşım;

Bu bilgi formu, **"Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri İle Öğretim Programına Bağlılıklrı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** üzerine yapacağım tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Formu size uygun seçeneği işaretleyerek ve boşluğa uygun bilgileri yazarak doldurunuz. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Muhsin SÖKMEN
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve
Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. CİNSİYETİNİZ
   - KADIN
   - ERKEK
2. EĞİTİM DURUMUNUZ
   - LİSANS
   - YÜKSEK LİSANS
   - DOKTORA
3. MESLEKİ KIDEMİNİZ
   - 1-5 YIL
   - 6-10 YIL
   - 11-15 YIL
   - 16-20 YIL
   - 21 YIL VE ÜZERİ
4. GÖREV YAPTIĞINIZ EĞİTİM KADEMESİ
   - OKUL ÖNCESİ
   - İLKOKUL
   - ORTAOKUL

- LİSE

5. BRANŞINIZ
   - OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ
   - SINIF ÖĞRETMENİ
   - BRANŞ ÖĞRETMENİ

6. GÖREV YAPTIĞINIZ OKUL TÜRÜ
   - TAM GÜN OKUL
   - İKİLİ EĞİTİM YAPILAN OKUL

7. HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DURUMUNUZ
   - HİÇ
   - 1-3
   - 4-7
   - 8 Ve ÜZERİ

EK 4: KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

*Aşağıda çalıştığınız okuldaki öğretmenlere ilişkin ifadeler bulunmaktadır, Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Çok	Tamamen
1 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
2 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	①	②	③	④	⑤
3 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	①	②	③	④	⑤
4 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	①	②	③	④	⑤
5 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	①	②	③	④	⑤
6 Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
7 Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	①	②	③	④	⑤
8 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	①	②	③	④	⑤
9 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
10 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
11 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
12 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤

EK 5: ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞILIK ÖLÇEĞİ

Ek-1: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Uyma Boyutu
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum*
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum*
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer veremiyorum*
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum*
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer veremiyorum*
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum
Süre Boyutu
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır*
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum*
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum
4.Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım
Uygulamanın Kalitesi Boyutu
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam*
2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum
4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum*
Katılımcıların Tepkileri Boyutu
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur

3. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum*
7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım
Program Farklılıkları Boyutu
1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır*
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor*
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum*
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum
Öğretmen Eğitimi Boyutu
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim
2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır*
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır
7.Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır
Okul İklimi Boyutu
1. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır
***Ters kodlu maddeler**

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Muhsin SÖKMEN		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Eğitim Durumu	**Başlama-Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	1997	2000	Kelkit İmam Hatip Lisesi
Lisans	2000	2004	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2022	2025	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	**Başlama-Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2005	Devam	Milli Eğitim Bakanlığı
Tarih İmza Adı-Soyadı			