



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(1), 152–169. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1326141>

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Level of Curriculum Fidelity

Eyüp YURT¹ 

Geliş Tarihi (Received): 11.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

Öz: Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ne ölçüde bağlı olduklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bu bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, korelasyon araştırması deseni temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda, Marmara bölgesinin bir ilinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 357 öğretmen yer almıştır. Öğretim programına bağlılık ve California eleştirel düşünme eğilimi ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Betimsel analiz, Pearson korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları düşük düzeydedir. Öğretmenlerin resmi olarak sunulan öğretim programını izlemek yerine, öğretim programında çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimini oluşturan, doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik becerileri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının azaldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlerin öğretim programında daha fazla esneklik gösterebilme ve kendi özgün öğretim yöntemlerini öğretim sürecine yansıtılabile potansiyeline sahip olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programına Bağlılık, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Öğretmenler

&

Abstract: This study aimed to determine the extent to which teachers are committed to the curriculum and the effect of their critical thinking dispositions on this commitment. The research employed a correlational design. The study group comprised 357 teachers from public schools in a Marmara region province during the 2022-2023 academic year. Curriculum commitment and California critical thinking disposition scales were used as data collection tools. Data were analyzed using descriptive analysis, Pearson correlation, and multiple linear regression analysis. According to the data, teachers' commitment to the curriculum is low. It has been understood that teachers tend to make various changes or adaptations to the curriculum instead of following the officially presented curriculum. In addition, a negative relationship was found between teachers' critical thinking dispositions and their commitment to the curriculum. The study found that increased skills in truth-seeking, open-mindedness, analyticity, inquisitiveness, and systematicity – key components of critical thinking disposition – were associated with decreased curriculum commitment among teacher. Teachers with higher critical thinking dispositions showed greater flexibility in curriculum implementation and originality in teaching methods.

Keywords: Curriculum Fidelity, Critical Thinking Disposition, Teachers

Atf/Cite as: Yurt, E. (2024). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 152-169. [doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1326141](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1326141)

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Eyüp Yurt, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, eyupyurt@gmail.com, 0000-0003-4732-6879

1. GİRİŞ

Eğitim sistemi, bir toplumun gelişiminde temel bir rol oynar ve öğretmenler, bu sistemin merkezinde yer alan önemli aktörlerdir. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin başarıları ve bireysel gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Bal, 2016; Blazar & Kraft, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin tutumları ve davranışları, eğitim kalitesini belirleyen önemli bir faktördür. Eğitim sisteminin temel taşları olan öğretmenler, sadece öğrencilerin başarıları ve bireysel gelişimleri üzerinde belirleyici bir etki sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitim sürecine yön veren öğretim programlarının etkin bir şekilde hayata geçirilmesinde de kilit bir rol üstlenir.

Öğretim programları, eğitim sürecinin temelini oluşturan rehber belgelerdir. Bu programlar, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere sunulacak içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme yöntemlerini belirler. Öğretmenler, bu programları kullanarak ders planlarını oluşturur ve öğrencilere bilgi aktarımını sağlarlar. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılığı, etkili bir eğitim sürecinin temel unsurlarından biridir.

Ancak, öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılığının yalnızca programın belirlediği içeriğe sadık kalmakla sınırlı olmadığı düşünülmektedir. Bir öğretmenin öğretim programına olan bağlılığı, aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimiyle de ilişkilendirilebilir. Nitekim eleştirel düşünen birey sistemattiktir (Facione vd., 1998). Sistemattiklik ise düşünce ve eylemleri belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde planlama ve uygulama yeteneğini ifade eder (Mahmoud, 2012; Kökdemir, 2003). Sistemattik düşünen öğretmenler, öğretim programındaki işlemleri aşama aşama ilerletirken detayları göz ardı etmez ve verileri düzenli bir şekilde organize edebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere net bir şekilde bilgi sunmalarını ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlayabilir. Sistemattik düşünen öğretmenler, öğretim programını daha tutarlı bir şekilde uygulayabilir. Ayrıca eleştirel düşünme; bireylerin bilgiyi sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve bağımsız düşünme becerilerini kullanma yeteneğidir (Kurnaz, 2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi, öğretim programlarına olan bağlılık düzeylerini etkileyebilir ve dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecindeki kararlarını şekillendirebilir.

1.1. Öğretim programına bağlılık

Program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan öğretim programlarının, öğretmenler veya diğer program kullanıcıları tarafından aslına uygun bir şekilde uygulanma derecesi, öğretim programına bağlılığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Dusenbury vd., 2003). Bu nedenle mevcut uygulamanın orijinal tasarıma hangi ölçüde benzer olduğunun belirlenmesi, programa bağlılığı değerlendirmek için önemli bir ölçüttür (Mihalic, 2004). Dolayısıyla öğretim programı, kendisini geliştiren uzmanların beklentisine uygun biçimde ve etkili bir şekilde uygulanıyorsa, öğretim programına yüksek bir bağlılığın olduğu söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olmak üzere beş temel boyutu bulunmaktadır (Dane & Schneider, 1998). Programa bağlılığın en önemli boyutu, uymadır, çünkü programın temel öğelerinin programda belirtilen şekilde uygulanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle uyma boyutunun gelişmiş olması, öğretim programında belirtilen hedeflerin, içeriklerin, öğretim sürecinde kullanılan stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin, materyallerin ve ders kitaplarının programda belirtilen şekilde uygulandığı ve kullanıldığı anlamına gelir (Dusenbury vd., 2003).

Öğretim programına bağlılığın bir diğer boyutu süredir. Bu boyut, programın önerilen sürede ve sıklıkta uygulanmasını ifade etmektedir (Davis, 2014). Ayrıca bu boyut kişi sayısı, katılım oranı, derslerin sıklığı, bir dersin süresi ve programın toplam süresi gibi programın niteliğini etkileyen çok sayıda faktörü kapsamaktadır (Dusenbury vd., 2003). Öğretmenlerin programda belirtilen süre kapsamında konuları

yetiştirmeleri, öğrenci katılımına önem vermeleri ve değerlendirme faaliyetlerini zamanında ve yeterli sıklıkla yapmaları programa bağıllıklarının göstergesidir.

Uygulamanın kalitesi, öğretim programına bağıllığın bir diğeri boyutudur. Bu boyut, öğretim programının öğrenme sürecine istenilen düzeyde yansıtılma derecesini ifade eder (Davis, 2014). Dolayısıyla uygulamanın kalitesi boyutu uygulayıcıların performansından doğrudan etkilenir. Öğretmenlerin hedeflere ulaşmadaki kararlılığı, ders için yaptığı hazırlığın niteliği, yöntem ve teknikleri uygulama biçimi programın uygulamadaki kalitesini belirlemektedir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri öğretim programına ilişkin farkındalıklarını etkileyebilir. Farklı nedenlerden dolayı öğretim programın ön görülen şekilde uygulanmaması ve hedef kitleye uygun bir şekilde aktarılamaması programa bağıllığı önemli ölçüde azaltabilir (Carroll vd., 2007).

Programda belirtilen uygulamalara katılan öğrencilerin tepkileri de programa bağıllık hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin programa yönelik ilgileri, sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi, programdaki belirtilen görevleri yapma istekleri ve programı faydalı bulma düzeyi programa bağıllığın önemli göstergesidir. Bu göstergeler, programa bağıllığın katılımcıların tepkileri boyutunu oluşturmaktadır. Gerstner ve Finney (2013) katılımcıların tepkilerinin oldukça önemli olduğunu, programın öğrenciler tarafından benimsenmediği takdirde programın hangi uzmanlar tarafından hazırlandığının ve kalitesinin ikinci planda kalacağını belirtmiştir. Dolayısıyla hem programa bağıllık düzeyini belirlemek ve hem de öğretim programının verimini artırmak için katılımcıların programa katılım düzeyleri dikkate alınmalıdır.

Program farklılıkları, programa bağıllığın bir başka boyutudur ve özellikle çıktılar temel alınarak programa bağıllığın değerlendirilmesinde önem taşır. Program farklılıkları, programın öğrencilerin program hedeflerine ulaşmalarını sağlayan belirli özelliklerini ifade eder. Bu özellikler, programı diğeri programlardan veya eski programlardan ayıran ve ona özgü olan özelliklerdir (Gerstner & Finney, 2013; Dusenbury vd., 2003). Programın başarısına katkı sağlayan ve sağlamayan unsurları belirlemek için, programın farklılıklarını analiz etmek gereklidir. Bu analiz, programın özellikleri detaylandırılarak yapılabilir (Carroll vd., 2007).

Türkçe alan yazında, öğretmenlerin öğretim programına bağıllıklarını inceleyen bir dizi çalışma yapılmıştır. Bay vd. (2017) öğretmenlerin programa bağıllıklarını çok yönlü incelemiş ve okul-çevre faktörünün bağıllığı etkileyen en önemli faktör olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, öğretim programı, öğretmen, sistem, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama faktörlerinin de bağıllığı önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Burul (2018), öğretmenlerin genel olarak öğretim programına yüksek bir bağıllık sergilediğini belirtmiştir. Cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem yılı gibi değişkenlerin programa bağıllık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ancak okul iklimi boyutuna bağıllık olarak ilköğretim öğretmenlerinin daha yüksek bir bağıllık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Baş ve Şentürk (2019) ise öğretmenlerin öğretim programı bağıllıklarının orta düzeyde bulunduğunu belirlenmiştir. Programa bağıllık düzeyi ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bununla birlikte cinsiyet ve mezuniyet düzeyinin bağıllık ile ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Can (2020), öğretmenlerin mesleki deneyiminin programa bağıllıklarını önemli ölçüde etkilediğini öne sürmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyeti, ders verdikleri sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı programa bağıllıklarını etkilemediğini belirtmiştir. Gürbüz (2020), müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağıllıklarının düşük düzeyde kaldığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin programa bağıllığı ile mesleki deneyim ve çalıştıkları kademeler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aslan ve Erdem (2020) ise ortaokul öğretmenlerinin programa bağıllıklarının yüksek düzeyde bulunduğunu belirtmiştir. Cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim biriminin bağıllık düzeyi üzerinde etkili olmadığı bununla birlikte eğitim düzeyinin ve branşın bağıllık düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Son olarak, Yılmaz (2021), öğretmenlerin programa bağıllık düzeyinin uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarında oldukça yüksek düzeyde bulunduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte diğeri alt boyutlarda ve ölçüğün genelinde ise bağıllığın yüksek düzeyde bulunduğunu belirlemiştir. Cinsiyet, mezun olunan fakülte ve mesleki

deneyim değişkenlerinin programa bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak çalışılan kademedeki anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, alan yazındaki çalışmaların öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılık düzeylerini ve bu bağlılığı etkileyen kişisel ve mesleki faktörleri belirlemeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin programa bağlılıklarının yüksek, orta veya düşük düzeyde olduğunu gösteren farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu çelişkili sonuçlar, öğretim programına bağlılığı etkileyen diğer faktörlerin de araştırılmasını önemli hâle getirmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada eleştirel düşünme eğiliminin öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılığıyla ilişkisi ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerindeki farklılıkların anlaşılmasını sağlayabilir.

1.2. Eleştirel düşünme eğilimi ve öğretim programına bağlılık

Eleştirel düşünme, bilgileri, fikirleri ve argümanları sistematik ve mantıksal olarak analiz etmeyi ve değerlendirmeyi içeren bilişsel bir süreçtir (Beyer, 1995). Bu süreç bilgi ve düşünce toplamaktan çok kişinin düşünme yeteneklerini geliştirmek için kasıtlı çabaları ifade eder. Eleştirel düşünürler, amaç belirleyerek, varsayımları sorgulayarak, ilgili bilgileri ve bakış açılarını göz önünde bulundurarak ve düşüncelerinin netliğini, doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirerek inceleme eğilimindedir. Ayrıca eleştirel düşünme bilgiyi analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmek için zihinsel süreçleri kullanmayı ifade eder (Mayer & Goodchild, 1990). Eleştirel düşünme, matematikte problem çözmekten günlük durumlarda karmaşık kararlar almaya kadar hayatın çeşitli alanlarına uygulanabilir. Eleştirel düşünme, bireylerin mümkün olan en iyi çözüm ve kararlara ulaşmak için kültürel ve entelektüel geçmişlerini derinlemesine ve yaratıcı bir şekilde düşünmelerini gerektirmektedir (Abudlridha & Latiff, 2020).

Eleştirel düşünme eğilimi, bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya bir yatkınlık veya meyil göstermesi anlamına gelmektedir. Bu eğilim, eleştirel düşünme becerilerini kazanmanın ve geliştirilmesinin çok önemli bir yönüdür (Hidayanto vd., 2022). Derinlemesine araştıran bir merak, zihin keskinliği, yüksek motivasyon ve açık olmak eleştirel düşünmeye eğilimli bireylerin ortak özelliklerindedir (Facione, 2015).

Program geliştirme uzmanları geliştirdikleri programların harfiyen uygulanmasını arzu etse de program öngörülen şekilde çoğu zaman uygulanamaz. Programın uygulanma sürecine etki eden fiziksel eksiklikler, bölgesel şartların farklılığı, program yoğunluğu, ders saatlerinin azlığı, mesleki deneyim, öğretmenlerin öğrenme- öğretim yaklaşımları, merkezi sınav baskısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki yetersizlikler, konu dağılımı- süre uyumsuzluğu, velilerin bilinçsizliği gibi çok sayıda faktör vardır (Aslan ve Erdem, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Bay vd., 2017; Can, 2020). Bu faktörlerden bir diğeri öğretmenlerin sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimi olabilir. Nitekim eleştirel düşünen bireyler doğası gereği meraklı, açık fikirli, esnek, tarafsız ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışan bireylerdir (Bailin vd., 1999; Ennis, 1985; Facione, 2000; Halpern, 1998). Bu bakımdan eleştirel düşünme, öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi anlamaları ve öğretim programını etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynakları eleştirir, farklı öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirir ve ders içeriğini analiz ederek daha etkili öğrenme deneyimleri sağlayabilir.

Eleştirel düşünme eğilimine sahip bireyler kanıtları belirleme ve değerlendirme konusunda yeteneklidirler ve bu kanıtlara dayanarak mantıklı sonuçlar çıkarabilirler (Lai, 2011). Bu bakımdan eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarını etkileyebilir ve programdaki olumsuz yönleri görmelerini, analiz etmelerini ve düzeltmelerini sağlayabilir. Eleştirel düşünme becerileri, öğretmenlere programdaki zayıf noktaları tespit etme, eksiklikleri fark etme ve iyileştirme için alternatif çözümler üretme yeteneği kazandırabilir.

Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim programının içeriğini, hedeflerini ve yöntemlerini analiz ederken, potansiyel sorunları veya olumsuzlukları belirleyebilirler. Örneğin, programdaki bilgi eksikliği, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamama veya programın güncel gelişmelere uygun olmama gibi sorunları

tespit edebilirler. Eleştirel düşünme, öğretmenlere alternatif yaklaşımlar veya değişiklikler önererek bu olumsuz yönleri düzeltme fırsatı sunabilir.

Eleştirel düşünme, kanıtların mantıklı bir şekilde değerlendirilmesini, farklı perspektiflerin dikkate alınmasını, varsayımların sorgulanmasını ve sonuçlara ulaşırken objektif olmayı içeren bir süreçtir (Beyer, 1995). Bu doğrultuda, eleştirel düşünen öğretmenler, programdaki olumsuz yönleri görmelerini sağlamak için verilere, araştırmalara ve kanıtlara dayalı olarak analiz yapabilir. Bu durum öğretmenlere programdaki eksiklikleri objektif bir şekilde değerlendirme ve yapıcı eleştiriler sunma becerisi kazandırır. Sonuç olarak eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarını etkileyebilir ve programdaki olumsuz yönleri fark etmelerini, analiz etmelerini ve düzeltmelerini sağlayabilir. Eleştirel düşünme becerileri, öğretmenlere programı objektif bir şekilde değerlendirme ve alternatif çözümler üretme yeteneği kazandırır. Bu da öğretmenleri programı daha etkili hale getirme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılama yolunda ilerlemeye teşvik edebilir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programlarına ne ölçüde bağlı olduklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bu bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesi ve eğitim politikalarının geliştirilmesi konusunda yol gösterici olabilir. Bu durum, daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesine ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitimi kurumlarının programlarını güncellemeleri ve eleştirel düşünme becerilerini vurgulamaları konusunda rehberlik sağlayabilir. Bu durum öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımları ve ders planlarını eleştirel düşünmeyi teşvik edecek şekilde yeniden değerlendirmelerini sağlayabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi öğretim programına bağlılıklarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, korelasyonel araştırma deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, müdahale veya manipülasyon yapılmadan, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bir yöntem olarak bilinir (Curtis vd., 2016). Bu desen, hesaplanan ilişkiler sayesinde belirli sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkileri değerlendirmek amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Marmara bölgesinin bir ilinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 357 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak rastgele olmayan bir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Muijs'e (2004) göre, uygun örnekleme yöntemi eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntem, maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açılarından önemli avantajlar sağlamaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kayıplarını azaltmayı hedeflemektedir. Araştırmacı, ihtiyaç duyulan örnekleme büyüklüğüne ulaşmak için en erişilebilir ve en tasarruflu birimler üzerinde çalışmaktadır (Berg, 2001).

Araştırma kapsamında uygun örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir bir örneklemin elde edilebilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunun uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulması, araştırma sürecindeki pratik zorlukları azaltmış ve sınırlı kaynakların verimli kullanılmasını sağlamıştır. Ancak bu teknik evrenin tam olarak temsil edilmesi konusunda bazı sınırlılıklara sahiptir. Uygun örnekleme yönteminin seçilmesi, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade

edilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tanılayıcı özelliklere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Tanılayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	133	37,3
	Kadın	224	62,7
Eğitim durumu	Lisans	245	68,6
	Yüksek lisans	98	27,5
	Doktora	14	3,9
Kıdem yılı	1-5 yıl	7	2,0
	6-10 yıl	42	11,8
	11-15 yıl	56	15,7
	16-20 yıl	91	25,5
	21+ yıl	161	45,1
Mezun olduğu fakülte	Eğitim	238	66,7
	Fen edebiyat	84	23,5
	Diğer	35	9,8
Görev yaptığı yerleşim birimi	İl merkezi	266	74,5
	İlçe	70	19,6
	Köy	21	5,9
Görev yaptığı öğretim kademesi	Anaokulu	21	5,9
	İlkokul	140	39,2
	Ortaokul	133	37,3
	Lise	63	17,6
Öğretim programı ile ilgili hizmet içi bir eğitime katılma durumu	Evet	266	74,5
	Hayır	91	25,5
Branşınızla ilgili MEB'in öğretim programını takip etme durumu	Evet	273	76,5
	Hayır	7	2,0
	Bazen	77	21,6

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %37,3'ünün erkek, %62,7'sinin kadın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı lisans mezunudur (%68,6) ve 21+ yıl mesleki kıdeme sahiptir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranı %66,7'dir. Öğretmenlerin %74,5'i il merkezinde, %19,6'sı ilçelerde ve %5,9'u köylerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ilkokul (%39,2) ve ortaokul (%37,3) kademelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretim programı ile ilgili hizmet içi bir eğitime katılmıştır (%74,5) ve MEB'in öğretim programını takip etmektedir (%76,5).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama süreci, 2023 yılının Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak veri toplama araçları bir set halinde gönüllük esasına dayalı olarak öğretmenlere uygulanmıştır. Ankete cevap verilmesi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı bir form ile

birlikte iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bölümde, kullanılan veri toplama araçlarına dair bilgiler sunulmuştur.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri elde edilmiştir. Bilgi formunda cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim birimi, öğretim kademesi ve öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna dair çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Öğretim programına bağlılık ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemek için Zöğ (2022) tarafından öğretmenler için geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar "1:'Kesinlikle katılmıyorum.', 2:'Katılmıyorum.', 3:'Kararsızım.', 4:'Katılıyorum.' ve 5:'Kesinlikle katılıyorum.'" şeklinde derecelenmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin bazı maddeleri ters puanlanmıştır (m5, m7, m8, m9, m11, m14, m15, m17 ve m18). Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretim programına bağlılığın yüksek olduğunu işaret etmektedir. Başka bir ifade ile yüksek puanlar, öğretim programında çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapmak yerine, hazır olarak sunulan resmî programı izlemeyi tercih etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin yapı geçerliği test edilmiştir. Analiz sonuçları tek faktörlü modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2=718.69$, $\chi^2/df=3.14$, $p<.001$, CFI=.93, RMSEA=.07, IFI=.93, TLI=.91, SRMR=.06). Ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en düşük .36 ve en yüksek .82 olduğu gözlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek için Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar "1:'Hiç katılmıyorum.', 2:'Katılmıyorum.', 3:'Kararsızım.', 4:'Katılıyorum.' ve 5:'Tamamen katılıyorum.'" şeklinde derecelenmiştir. 51 maddeden oluşan ölçek; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik olmak üzere altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla, ölçek bir bütün olarak ele alınabilir ve toplam puanlar üzerinden yorum yapılabilir. Buna göre, ölçeğin genelinden alınan yüksek puanlar, eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin yapı geçerliği test edilmiştir. Analiz sonuçları altı faktörlü modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2=4806.59$, $\chi^2/df=4.74$, $p<.001$, CFI=.90, RMSEA=.08, IFI=.90, TLI=.90, SRMR=.07). Ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en düşük .32 ve en yüksek .76 olduğu gözlenmiştir. Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik faktörleri için hesaplanan alfa katsayıları .87 ile .65 arasında değerler almıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan alfa katsayısı ise .85'tir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında, öğretim programına bağlılık ve California eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında bulunması normal dağılım varsayımının karşılanması için önemli bir gösterge olarak kabul edilir (Hair vd., 2014). Ölçek puanları için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları belirtilen aralıkta bulunmuş ve tek değişkenli normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir ($-.07 \leq \text{Çarpıklık} \leq .08$, $-.66 \leq \text{Basıklık} \leq .89$).

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanları ile eleştirel düşünme eğilimi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerinin öğretim programına bağlılık üzerindeki

yordayıcı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz için öncelikle gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir.

Cook uzaklık değerleri hesaplanarak çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Birden büyük Cook uzaklık değerleri, uç değerlerin varlığını göstermektedir (Field, 2009). Veri setinde hesaplanan en yüksek Cook uzaklık değeri .07 olarak bulunmuş ve bu sonuç veri setinde uç değerlerin olmadığını göstermiştir. Bir sonraki adımda, Mardia'nın çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanarak çok değişkenli normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Çok değişkenli basıklık katsayısının 8'den küçük olması, çok değişkenli normal dağılım varsayımının sağlandığını gösterir (Kline, 2011). Basıklık katsayısı 3.85 olarak bulunmuş ve bu değer veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermiştir. Üçüncü adımda, bağımsız değişkenler arasında olası çoklu bağlantıları tespit etmek için VIF (Variance Inflation Factor) değerleri hesaplanmıştır. $VIF > 10$ değerleri çoklu bağlantı sorununun varlığını gösterir (Çokluk vd., 2010). Yapılan hesaplamalar sonucunda, en yüksek VIF değeri 2.54 olarak bulunmuş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı tespit edilmiştir. Son adımda, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için saçılma diyagramı matrisi oluşturulmuştur. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin her birinin doğrusal olduğu gözlenmiştir. SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/03/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-03-30

3. BULGULAR

Tablo 2, öğretim programına bağlılık ve eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerine ilişkin betimsel istatistikleri ve değişkenler arası ikili ilişkileri göstermektedir.

Tablo 2.

Öğretim Programına Bağlılık Puanları ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Ort	Ss	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Öğretim programına bağlılık	1.93	.53	1							
2. Analitiklik	4.08	.46	-.38**	1						
3. Açık fikirlilik	3.70	.64	-.42**	.16**	1					
4. Meraklılık	4.06	.55	-.32**	.64**	-.02	1				
5. Kendine güven	3.79	.68	-.25**	.56**	-.18**	.72**	1			
6. Doğruyu arama	3.37	.67	-.38**	-.05	.60**	-.09	-.11*	1		
7. Sistematiçlik	3.77	.52	-.43**	.27**	.49**	.21**	.22**	.41**	1	
8. CEDEÖ Toplam	3.81	.36	-.60**	.67**	.65**	.62**	.53**	.52**	.67**	1

**p<.01, *p<.05, N=357, CEDEÖ= California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır (Ort=1.93, Ss=.53). Öğretmenlerin hazır olarak sunulan resmî programı izlemeyi tercih etmek yerine öğretim programda çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili analitiklik (Ort=4.08, Ss=.46), açık fikirlilik (Ort=3.70, Ss=.64), meraklılık (Ort=4.06, Ss=.55), kendine güven (Ort=3.79, Ss=.68) ve sistematiklik (Ort=3.77, Ss=.52) algıları yüksek düzeyde, doğruyu arama (Ort=3.37, Ss=.67) algıları ise orta düzeyde bulunmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur (Ort=3.81, Ss=.36).

Öğretim programına bağlılık puanları ile analitiklik ($r=-.36$, $p<.01$), açık fikirlilik ($r=-.42$, $p<.01$), meraklılık ($r=-.32$, $p<.01$), kendine güven ($r=-.25$, $p<.01$), doğruyu arama ($r=-.38$, $p<.01$), sistematiklik ($r=-.43$, $p<.01$) ve CEDEÖ toplam ($r=-.60$, $p<.01$) puanları arasında düşük ve orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça öğretim programına bağlılıkları azalmaktadır.

Bir sonraki adımda, eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerinin öğretim programına bağlılık üzerindeki etkisi regresyon analizi uygulanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Eleştirel Düşünme Eğiliminin Öğretim Programına Bağlılık Üzerindeki Yordayıcı Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p
(Sabit)	139.39	6.58		21.19	.00*
Analitiklik	-.55	.18	-.18	-3.06	.00*
Açık fikirlilik	-.34	.11	-.19	-3.05	.00*
Meraklılık	-.44	.19	-.16	-2.36	.02*
Kendine güven	-.17	.20	-.06	-.87	.39
Doğruyu arama	-.68	.17	-.23	-4.09	.00*
Sistematiklik	-.66	.24	-.15	-2.80	.01*
R=.61	R ² =.37	F _(6,356) =33.55			p<.001

Bağımlı değişken= Öğretim programına bağlılık, *p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, eleştirel düşünme bileşenleri birlikte öğretim programına bağlılık ile anlamlı bir ilişkiye sahiptir [R=.61, F_(6,356)=33.55, p<.001]. Öğretim programına bağlılıktaki değişimin %37'si eleştirel düşünme bileşenleri tarafından açıklanmıştır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri dikkate alındığında, analitiklik ($\beta=-.18$, p<.05), açık fikirlilik ($\beta=-.19$, p<.05), meraklılık ($\beta=-.16$, p<.05), doğruyu arama ($\beta=-.23$, p<.05) ve sistematiklik ($\beta=-.15$, p<.05) bileşenlerinin öğretim programına bağlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel düşünme bileşenlerinin öğretim programına bağlılık üzerindeki önem sırası doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve kendine güven şeklindedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve kendine güven algıları arttıkça öğretim programına bağlılıkları azalmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca öğretim programına bağlılık ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Devlet okullarında görev yapan 357 öğretmenin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Öğretim Programına Bağlılık ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçekleri kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları düşük düzeyde bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi öğretim programına bağlılık ile negatif bir ilişkiye sahiptir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıkları düşük düzeydedir. Bu sonuç, öğretmenlerin resmi olarak sunulan öğretim programını izlemek yerine, öğretim programında çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Alan yazında, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini inceleyen çalışmaların çelişkili bulgulara ulaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin programa bağlılıklarını düşük (Can, 2020), orta (Baş & Şentürk, 2019) ve yüksek düzeyde (Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Yılmaz, 2021) raporlamıştır. Öğretim programına bağlılık çok boyutlu bir kavramdır. Bununla birlikte, alan yazında bulunan ve öğretim programına bağlılığı ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin birçoğu bağlılığı tüm boyutları ele almamaktadır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015; Zöğ, 2022). Farklı ölçeklerin kullanılması ve bağlılığın başka boyutlarının dikkate alınması yapılan araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde kalması, öğretim sürecini özgün katkılarıyla zenginleştirmek istediklerini göstermektedir. Bu katkılar, programda önerilen etkinlikleri öğrencilerin özelliklerine göre değiştirmek ve zenginleştirmek şeklinde olabilir. Nitekim öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek ve daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilmek amacıyla öğretim programlarında uyarlama ve değişiklik yapmak öğretmenlerden istenen ve beklenen davranışlardır.

Bununla birlikte, düşük düzeydeki bağlılık, resmi program hedeflerinin eksik veya yanlış anlaşılması, yetersiz destek ve kaynakların bulunmamasının bir sonucu da olabilir. Nitekim yapılan araştırmalar öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının düşük düzeyde kaldığını ortaya koymuştur (Sayın, 2019; Türkoğlu, 2016). Bu durum öğretmenlerin resmi programın felsefesini, amacını, içeriğini ve önerilerini eksik veya yanlış anlamalarına neden olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin program okuryazarlığının ve farkındalığının yeterli düzeyde olmaması öğretim programına bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarını artırmak için destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretim programının daha iyi anlaşılması ve etkin bir şekilde sunulması için iyileştirmelerin yapılması önemlidir. Ayrıca öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi uygulama ve uyarlamada destek sağlamak amacıyla mesleki gelişim fırsatlarının sunulması da faydalı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğudır. Eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik becerileri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı azalmaktadır. Bu sonuç eleştirel düşünmenin öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılığını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünebilen; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık ve sistematiklik becerilerine sahip öğretmenlerin, öğretim programında daha fazla esneklik gösterebileceği ve kendi özgün öğretim yöntemlerini öğretim sürecine yansıtılabileceği anlaşılmıştır.

Meraklı, açık fikirli, esnek, tarafsız olmak, sorgulamak ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışmak eleştirel düşünen bireylerin ortak özelliğidir (Bailin vd., 1999; Ennis, 1985; Facione, 2000; Halpern, 1998). Eleştirel düşünürler, bilgiyi sorgular, analiz eder, değerlendirir ve bağımsız düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanırlar (Kurnaz, 2019). Bu bağlamda eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi anlamaları ve etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynaklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir, farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve ders içeriğini analiz ederek daha etkili öğrenme deneyimleri sunabilirler. Bu bakımdan eleştirel düşünen öğretmenler programda önerilen etkinlikleri doğrudan kullanmak yerine bu etkinliklerde gerekli ve uygun değişiklikleri yapabilmeye potansiyeline sahiptir. Bu sayede, sınıf içinde bireysel farklılıkları gözleterek daha etkili öğretim süreci planlayıp uygulayabilir.

Diğer yandan, eleştirel düşünme becerileri arttıkça, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılık düzeyinin azalması dikkat çekicidir. Bu durumun altında yatan nedenler arasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri sayesinde mevcut öğretim programlarını sorgulama ve değerlendirme eğilimi olabilir. Eleştirel düşünme becerileri geliştikçe, öğretmenler, öğretim programında eksiklikler veya sınırlamalar olduğunu fark edebilir ve bunları kendi uygulamalarında telafi etme veya geliştirme ihtiyacı hissedebilirler. Dolayısıyla eleştirel düşünme, öğretmenlere öğretim programlarını daha iyi anlamaları ve öğretim programını etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynakları eleştirir, farklı öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirir ve ders içeriğini analiz ederek daha etkili öğrenme deneyimleri sağlayabilir.

Eleştirel düşünme eğilimi bileşenlerinden biri olan analitiklik, bir konuyu ayrıntılı bir şekilde inceleme yeteneğini ifade eder (Facione vd., 1998; Kökdemir, 2003). Bu beceri, öğretmenlerin konuları daha derinlemesine anlamalarını, ayrıntıları fark etmelerini ve ilişkileri analiz etmelerini sağlayabilir. Öğretmenler, analitiklik becerisi sayesinde verileri parçalara ayırabilir, önemli detayları vurgulayabilir ve karmaşık konuları daha anlaşılır bir şekilde açıklayabilir. Bununla birlikte analitiklik becerisine sahip öğretmenler, öğretim programını daha kapsamlı bir şekilde ele alabilir. Sadece öğretim programının temel bileşenlerine değil, aynı zamanda öğretim programının felsefesine, öğrenci ilgi alanlarına ve bağlamlara dikkat edebilirler. Bu durum, öğretim programının daha esnek bir şekilde uygulanmasına ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanır.

Eleştirel düşünme eğiliminin bir diğer bileşeni açık fikirliliktir. Açık fikirlilik, farklı görüşleri ve perspektifleri anlayışla karşılamayı, önyargısız bir şekilde düşünmeyi ve yeni fikirleri keşfetmeye istekli olmayı ifade eder (Facione vd., 1998; Mahmoud, 2012; Kökdemir, 2003). Açık fikirlilik, öğretim programında vurgulanan bireysel farklılıkların dikkate alınması ilkesinin daha iyi anlaşılmasında ve uygulamasında önemli bir yere sahip olabilir. Açık fikirli öğretmenler, öğrencilerin farklı perspektiflerini daha iyi anlamak için çaba gösterirler. Bu, öğretmenlerin ders içeriğini ve öğretim stratejilerini çeşitlendirmelerini ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde yaklaşmalarını sağlar. Açık fikirli yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha fazla özerklik ve katılım fırsatı sunarak onların aktif katılımını teşvik edebilir. Bu durum, öğretim programlarının amacına ulaşmasına katkıda bulunabilir.

Meraklılık eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir parçasıdır. Meraklılık, yeni bilgileri araştırmaya ve öğrenmeye yönelik içsel bir istek olarak tanımlanabilir (Facione vd., 1998; Halpern, 1998; Kökdemir, 2003; Yeh, 2002). Meraklı bireyler, çevrelerindeki dünyayı anlama ve keşfetme arzusu taşırlar. Meraklılık, öğretmenlerin sürekli olarak öğrenmeye açık olmalarını ve öğrencilere yeni ve ilgi çekici bilgiler sunmalarını sağlar. Öğretmenlerin meraklı bireyler olmasının öğretim programına etkisi oldukça değerlidir. Meraklı öğretmenler, öğrencileri sıkımdan ve motive ederek ders içeriğini sunabilir. Kendi meraklarını öğrencilere yansıtarak, öğrenmeye olan ilgiyi artırabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme deneyimini daha keyifli hale getirebilir. Meraklı öğretmenler aynı zamanda öğretim programını daha yaratıcı bir şekilde uygulama eğiliminde olabilir. Yeni fikirleri ve yaklaşımları keşfetmeye istekli oldukları için, öğretim programını sadece temel hedeflere uygun şekilde uygulamak yerine, farklı öğrenme yöntemlerini deneyebilir.

Doğruyu arama, eleştirel düşünme eğiliminin bir diğer önemli bileşenidir. Doğruyu arama mevcut bilgileri sorgulama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisini ifade eder (Facione vd., 1998; Kökdemir, 2003; Yeh, 2002). Doğruyu arama becerisine sahip bireyler, yüzeyde görünen bilgilerin ötesine geçerek daha derin ve nesnel bir anlayış elde etmeye çaba gösterirler. Bu beceri, öğretmenlerin öğrencilere sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda bilgiye nasıl ulaşılacağını ve onu nasıl sorgulanacağını da öğretmelerini sağlayabilir. Ayrıca doğruyu arama becerisi, öğretim programında yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yeteneklerin kazandırılmasında öğretmenlerin daha etkili olmalarını sağlayabilir. Doğruyu arama sürecinde, öğretmenler ve öğrenciler verileri sorgulama ve çelişkili bilgileri sentezleme konularında birlikte öğrenerek, analitik yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Sistematiklik eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir bileşenidir. Sistematiklik, düşünce ve eylemleri belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde planlama ve uygulama yeteneğini ifade eder (Facione vd., 1998; Mahmoud, 2012; Kökdemir, 2003). Sistematik düşünen bireyler, işleri aşama aşama ilerletirken detayları göz ardı etmezler ve verileri düzenli bir şekilde organize ederler. Bu beceri, öğretmenlerin öğrencilere net bir şekilde bilgi sunmalarını ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Sistematik düşünce yapısına sahip öğretmenler, öğretim programını daha tutarlı bir şekilde uygulama yeteneği kazanabilir. Öğretim materyallerini düzenleyerek, ders planlarını ayrıntılı bir şekilde oluşturarak ve öğrenci ilerlemesini izleyerek, öğrencilere daha tutarlı bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri için önemli bir yön gösterici olabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve destek programları, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıklarını istenen yönde ve düzeyde artırmada etkili olabilir. Aynı zamanda, öğretim programlarının daha esnek hale getirilmesi, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyerek öğretim programına olan bağlılıklarını artırabilir.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme becerileri öğretmenlere, öğretim programını daha iyi anlamaları ve etkili bir şekilde uygulamaları konusunda yardımcı olabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve öğretim programını esnek bir şekilde uyarlamaları, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programları, eleştirel düşünme becerilerinin vurgulanması ve desteklenmesine odaklanmalıdır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma, Marmara bölgesinin bir ilinde 357 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bölge ve illerde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilir. Bu araştırmada kullanılan ölçek öğretim programına bağlılığı tüm boyutları ile ölçmemektedir. Sonraki araştırmalarda çok boyutlu ölçekler kullanılarak bağlılığın hangi boyutlarının eleştirel düşünme eğilimi ile daha çok ilişkili olduğu araştırılabilir. Bu tür araştırmalar eleştirel düşünme ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına ve sonuçların genellenebilmesine katkıda bulunabilir.

Kaynakça / Reference

- Abudlridha, Q. A., & Latiff, A. A. H. (2020). Assessing Iraqi university readers' critical thinking development through the use reader response strategy in the instruction of Shakespeare's literary text. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8(2), 123-133. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8215>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 185-204. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 163- 180.
- Bay, E., Döş, B., Kahramanoğlu, R., & Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
- Beyer, B. (1995). *Critical thinking*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Balıkesir Üniversitesi.
- Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Curtis, E.A., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23(6), 20. <https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382>
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)
- Davis, D. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a head start program: A mixed methods study*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. University of Nebraska.

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*(2), 44-48.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic, 20*(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What is and why it counts*. Insight Assesment.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). *The California critical thinking, disposition inventory test manual (revised)*. California Academic Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications
- 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, 8*, 15-28.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling*. Sage.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hidayanto, E., Cahyowati, E. T. D., & Ummah, A. H. (2022). Students' critical thinking disposition in working on numeration problems. *Jurnal Pendidikan MIPA, 23*(3), 1224-1240. <http://dx.doi.org/10.23960/jpmipa/v23i3.pp1224-1240>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme*. Eğitim Yayınevi.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson Education.
- Mahmoud, H. G. (2012). Critical thinking dispositions and learning styles of baccalaureate nursing students and its relation to their achievement. *International Journal of Learning and Development, 2*(1), 398-415. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v2i1.1379>
- Mayer, R., & Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. Wm. C. Brown.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth, 4*(4), 83-105.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage
- Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yeh, M. L. (2002). Assessing the reliability and validity of the Chinese version of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *International Journal of Nursing Studies*, 39(2), 123-132. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(01\)00019-0](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(01)00019-0)
- Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The education system plays a fundamental role in the development of society, and teachers are essential actors at the center of this system. Teachers' pedagogical approaches significantly impact students' success and individual development (Bal, 2016; Blazar & Kraft, 2017). Therefore, teachers' attitudes and behaviors towards the educational process are essential to determining education quality.

Curriculums are the guiding documents that form the basis of the educational process. These programs determine the content, learning activities, and assessment methods to be presented to students to achieve the set goals. Teachers create lesson plans using these programs and provide information transfer to students. Therefore, teachers' curriculum fidelity is one of the essential elements of an effective educational process.

However, it is thought that teachers' curriculum fidelity is not limited to sticking to the content determined by the curriculum. A teacher's curriculum fidelity can also be associated with a critical thinking disposition. Critical thinking is the ability of individuals to question, analyze, evaluate information, and use their independent thinking skills (Kurnaz, 2019). Teachers' critical thinking disposition can affect their curriculum fidelity and thus shape their educational decisions.

This research aims to determine the extent to which teachers are curriculum fidelity and the effect of their critical thinking dispositions on this fidelity. The results can guide the inclusion of critical thinking skills in teacher education programs and the development of education policies. This may contribute to training more qualified teachers and developing students' critical thinking skills. In addition, the results obtained in this research can guide teacher education institutions to update their programs and emphasize critical thinking skills. This can enable trainees to reassess pedagogical approaches and lesson plans in ways that encourage critical thinking.

It is understood that the studies in the literature aim to determine the level of teachers' curriculum fidelity and the personal and professional factors that affect this commitment. These studies have shown that teachers' curriculum fidelity is high, medium, or low. These contradictory results have made it essential to investigate other factors affecting adherence to the curriculum. In this direction, the relationship between critical thinking disposition and teachers' curriculum fidelity was discussed in this study. The results can provide an understanding of teachers' curriculum fidelity differences.

2. METHOD

This research was carried out based on the correlational research design. The study group of the research consists of 357 teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year in a province of the Marmara region. In the study, a non-random sampling technique was adopted using the convenience sampling method. The reason for choosing the convenient sampling method in this study is the selection of an easily accessible and applicable sample due to time, money, and labor limitations. Curriculum Engagement and California Critical Thinking Disposition Scales were used as data collection tools. Data were analyzed using descriptive analysis, Pearson correlation, and multiple linear regression analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results, teachers' curriculum fidelity is low. This result showed that teachers tend to make changes or adaptations to the curriculum instead of following the officially presented curriculum. In the literature, it is seen that studies examining teachers' levels of commitment to the curriculum have reached contradictory findings. Studies have reported that teachers' curriculum fidelity is low (Can, 2020), medium (Baş & Şentürk, 2020), and high (Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Yılmaz, 2021). Curriculum fidelity is a

multidimensional concept. However, many of the scales in the literature that aim to measure curriculum fidelity do not address all dimensions of commitment. Using different scales and considering other dimensions of curriculum fidelity may have led to different results in studies.

The low level of teachers' curriculum fidelity indicates that teachers want to add their unique contributions to the teaching process. These contributions can be in the form of changing and enriching the activities proposed in the program according to the characteristics of the students. Adapting and changing curricula to better respond to students' learning needs and provide a more effective learning experience are behaviors expected and requested from teachers.

Another result obtained in the study is a negative relationship between teachers' critical thinking dispositions and their curriculum fidelity. As the skills of searching for truth, open-mindedness, analytical, inquisitiveness, and systematicity related to critical thinking disposition increase, teachers' commitment to the curriculum decreases. This result shows that critical thinking is essential to teachers' commitment to the curriculum. Able to think critically; It has been understood that teachers with truth-seeking, open-mindedness, analytical, inquisitive, and systematic skills can show more flexibility in the curriculum and reflect their unique teaching methods into the teaching process.

It has been understood that teachers with critical thinking disposition tend to make various changes or adaptations to the curriculum instead of directly applying the officially presented curriculum. In this direction, developing teachers' critical thinking skills can enable them to implement a more effective curriculum. Critical thinking teachers can identify deficiencies and strengths in the curriculum by critically evaluating teaching materials and resources. This can help them better understand the curriculum and adapt to student needs.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/03/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-03-30

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu makale, tarafsızlık ve bağımsızlık ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Yazar, bu çalışmanın oluşturulması sırasında herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışmasına sahip olmadığını beyan etmektedir.