

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



PROGRAM ÖZERKLİĞİ, ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ,
ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI, ÖĞRETİM
PROGRAMINA BAĞLILIK VE TPAB ARASINDAKİ
İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

MUHAMMET ESAD KULOĞLU

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Sevilay Yıldız

BOLU, TEMMUZ - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Muhammet Esad Kuloğlu tarafından hazırlanan “**Program Özerkliği, Öğretmen Özerkliği, Öğretim Programı Okuryazarlığı, Öğretim Programına Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişkiler**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 14/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 11/06/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %13 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/06 sayısı ile etik izin alınmıştır.

MUHAMMET ESAD KULOĞLU

ÖZET

PROGRAM ÖZERKLİĞİ, ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ, ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI, ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK VE TPAB ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

MUHAMMET ESAD KULOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. SEVİLAY YILDIZ

BOLU, TEMMUZ - 2020

XIV + 230

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi gibi birtakım öğretmen yetkinlikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin ilgili değişkenlere katılım düzeylerini belirlemek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin program özerkliklerinin birer yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada nicel ilişkiisel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışma, ele alınan değişkenler arası ilişkiler daha önce sorgulanmamış olduğundan açıklayıcı ilişkiisel desende tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Program Özerkliği Ölçeği, Öğretmen Özerklik Ölçeği, Program Okuryazarlığı Ölçeği, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Karabük ili ve Safranbolu ilçe merkezlerinde yer alan MEB'e bağlı okullarda görev yapan bütün öğretmenler (N=2934) oluşturmaktadır. Örneklem ise uygun örnekleme yöntemi ile araştırmaya gönüllü olarak katılan 854 öğretmenden meydana gelmektedir.

Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği ve program okuryazarlıklarının yüksek, öğretim programına bağlılık ve TPAB düzeylerinin de çok yüksek olduğunu göstermektedir. İlişkiisel analiz sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ile öğretim programına bağlılık arasında düşük düzeyde, diğer bütün değişkenler arası ikili ilişkilerde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçları program özerkliğindeki değişikliğinin %43'ünün bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin program özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar ilgili değişkenler arası ilişkileri yorumlamak ve program özerkliği olgusunu daha iyi anlamak için araştırmacılara ve program geliştirme sürecinin bütün paydaşlarına önemli çıkarımlar sunabilir.

ANAHTAR KELİMELE: Program özerkliği, Öğretmen özerkliği, Program okuryazarlığı, Öğretim programına bağlılık, Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS AMONG THE CURRICULUM AUTONOMY, TEACHER AUTONOMY, CURRICULUM LITERACY, CURRICULUM FIDELITY, AND TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT

KNOWLEDGE

PHD THESIS

MUHAMMET ESAD KULOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

CURRICULUM & INSTRUCTION

ASSOC. PROF. DR. SEVİLAY YILDIZ

BOLU, JULY 2020

XIV + 230

Teachers' curricular autonomy is related to teacher competencies, such as teacher autonomy, curriculum literacy, curriculum fidelity, and technological pedagogical content knowledge. This research aims to determine teachers' level of participation in the relevant variables, examine the relationship between these variables, and determine whether teacher autonomy, curriculum literacy, curriculum fidelity, and technological pedagogical content knowledge are predictors of curriculum autonomy. So, a quantitative correlational approach is preferred in the research. The study is designed in an explanatory design since the relationships among the variables discussed haven't been questioned before. The following data collection tools are used in the study: Curriculum Autonomy Scale, Teacher Autonomy Scale, Curriculum Literacy Scale, Commitment to the Curriculum Scale, and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale. The research universe comprises all teachers (N=2934) working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Karabük province and Safranbolu district centers. The sample comprises 854 teachers who voluntarily participated in the research using the convenient sampling method.

The research results show that the participants' curriculum autonomy, teacher autonomy, and curriculum literacy level is high, and their curriculum fidelity and TPACK levels are very high. According to the correlational analysis results, all variables have moderately significant relationships except the teacher autonomy and curriculum fidelity, which have a low level of relationship with each other. The regression analysis results indicate that the independent variables explain 43% of the variance in curriculum autonomy. Additionally, teacher autonomy, curriculum literacy, and technological pedagogical content knowledge significantly predict curriculum autonomy. These results may offer important implications for researchers and all stakeholders of the curriculum & instruction to interpret the relationships between the relevant variables and better understand the phenomenon of curriculum autonomy.

KEYWORDS: Curriculum autonomy, Teacher autonomy, Curriculum literacy Curriculum fidelity, Technological pedagogical content knowledge (TPACK)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiii
TEŞEKKÜR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	10
1.3 Araştırma Soruları	10
1.4 Araştırmanın Önemi	10
1.5 Araştırmanın Varsayımları	14
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.7 Tanımlar	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	16
2.1.1 Program	16
2.1.2 İşlevlerine Göre Program Türleri	17
2.1.2.1. Resmi (Yazılı/Açık) Program	18
2.1.2.2. Operasyonel (Uygulanan/İşevuruk/Dolaylı) Program	18
2.1.2.3. Örtük (Gizil) Program.....	18
2.1.2.4. İhmal Edilen (Öğretisiz) Program.....	19
2.1.2.5. Ekstra (Destekleyici) Program.....	19
2.1.3 Paydaşlara Göre Program Türleri	20
2.1.3.1. Önerilen Program.....	20
2.1.3.2. Planlanan Program.....	20
2.1.3.3. Öğretilen (Algılanan) Program	20
2.1.3.4. Öğretilmeyen (İhmal Edilen) Program.....	20
2.1.3.5. Öğrenilen (Deneyimlenen) Program	21
2.1.3.6. Test Edilen Program	21
2.1.4. Program Geliştirme	21
2.1.5. Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecindeki Yeri ve Önemi	22
2.1.6. Program Bağlamında Öğretmen Yetkinlikleri.....	22
2.1.6.1. Özerklik, Okuryazarlık, Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişkiler.....	25
2.1.7. Özerklik	27
2.1.7.1. Küreselleşme ve Özerklik.....	29

2.1.7.2.	Özerklik ve Yerelleşme	30
2.1.7.3.	Eğitsel Özerklik	31
2.1.8.	Öğretmenlerin Program Özerkliği	33
2.1.8.1.	Düzeylerine Göre Program Özerkliği	35
2.1.8.1.1.	Ulusal (Makro) Düzey	36
2.1.8.1.2.	Bölgesel (Makro-Mezo) Düzey	36
2.1.8.1.3.	Okul (Mezo) Düzeyi	37
2.1.8.1.4.	Bireysel (Nano) Düzey	38
2.1.8.2.	Program Özerkliği Bağlamında Program Geliştirme Politikaları	38
2.1.8.3.	Program Özerkliği Bağlamında Çeşitli Ülkelerin Program Geliştirme Politikaları	41
2.1.8.3.1.	Almanya	41
2.1.8.3.2.	Estonya	42
2.1.8.3.3.	Finlandiya	43
2.1.8.3.4.	Fransa	44
2.1.8.3.5.	Güney Afrika	44
2.1.8.3.6.	Güney Kore	45
2.1.8.3.7.	Hollanda	46
2.1.8.3.8.	İngiltere	48
2.1.8.3.9.	İrlanda	48
2.1.8.3.10.	İskoçya	49
2.1.8.3.11.	İsveç	50
2.1.8.3.12.	Macaristan	51
2.1.8.3.13.	Norveç	52
2.1.8.3.14.	Portekiz	53
2.1.8.3.15.	Slovenya	54
2.1.8.4.	Merkeziyetçilik-Özerklik Bağlamında Türkiye’de Program Geliştirme Politikaları	54
2.1.9.	Öğretmen Özerkliği	57
2.1.9.1.	Pearson’a Göre Öğretmen Özerkliği	58
2.1.9.2.	Friedman’ın Öğretmen İş Özerkliği Modeli	58
2.1.9.3.	Wermke ve Höstfält’in Öğretmen Özerkliği Modeli	60
2.1.9.4.	Mausethagen ve Mølsted’in Gerilim Modeli	63
2.1.10.	Programa Bağlılık	64
2.1.10.1.	Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörler	67
2.1.10.2.	Programa Bağlılığın Ölçülmesi	69
2.1.11.	Program Okuryazarlığı	70
2.1.11.1.	Program Okuryazarlığının Alt Boyutları	70
2.1.11.2.	Yasal Metinlerde Program Okuryazarlığı	73
2.1.12.	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	74
2.1.12.1.	Teknoloji Bilgisi (TB)	76
2.1.12.2.	Pedagoji Bilgisi (PB)	76
2.1.12.3.	Alan Bilgisi (AB)	76
2.1.12.4.	Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	76
2.1.12.5.	Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	77
2.1.12.6.	Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)	77
2.1.12.7.	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	77
2.1.12.8.	Bağlamsal Bilgi (TPAB)	77
2.1.12.9.	Öğretmenlerde TPAB’in Geliştirilmesi	78
2.2.	İlgili Alanyazın	78

2.1.1. Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar	78
2.2.1.1. Öğretmenlerin Program Özerkliği ile İlgili Alanyazın.....	79
2.2.1.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Alanyazın.....	84
2.2.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile İlgili Alanyazın.....	90
2.2.1.4. Öğretmenlerin Program Bağlılığı ile İlgili Alanyazın.....	93
2.2.1.5. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile İlgili Alanyazın	98
2.1.2. Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmalar	102
2.2.2.1. Öğretmenlerin Program Özerkliği ile İlgili Alanyazın	103
2.2.2.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Alanyazın	106
2.2.2.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile İlgili Alanyazın	110
2.2.2.4. Öğretmenlerin Program Bağlılığı ile İlgili Alanyazın	117
2.2.2.5. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Alanyazın	121
2.1.3. İlgili Alanyazın Özeti	126
3. YÖNTEM.....	129
3.1. Araştırma Modeli	129
3.2. Evren ve Örneklem.....	130
3.3. Veri Toplama Araçları.....	132
3.3.1. Program Özerkliği Ölçeği (Ek 4)	132
3.3.2. Öğretmen Özerklik Ölçeği (Ek 5)	134
3.3.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (Ek 6).....	136
3.3.4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Ek 7)	137
3.3.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Ek 8)	139
3.4. Verilerin Toplanması.....	140
3.5. Verilerin Analizi.....	141
3.5.1. Geçerlik Analizi.....	141
3.5.2. Güvenirlilik Analizi	142
3.5.3. Dağılım Normallığının Kontrolü	143
3.5.4. Regresyon Ön Analizleri	144
3.5.5. Araştırma Sorularıyla İlgili Analizler.....	150
4. BULGULAR	152
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	152
4.1.1. Öğretmenlerin Program Özerkliği Düzeyleri	153
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Düzeyleri	153
4.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri	154
4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri	154
4.1.5. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri	154
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	155
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	158
5. TARTIŞMA	160
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma	160
5.1.1. Öğretmenlerin Program Özerklik Düzeylerine Yönelik Tartışma ..	160
5.1.2. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Düzeylerine Yönelik Tartışma	163
5.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Tartışma	166
5.1.4. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerine Yönelik Tartışma ..	168
5.1.5. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerine Yönelik Tartışma	168
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma.....	169

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma.....	174
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	177
6.1. Sonuçlar	177
6.2. Öneriler.....	179
6.2.1.Eğitim Politikası Karar Vericilerine Yönelik Öneriler.....	179
6.2.2.Program Geliştirme Paydaşlarına Yönelik Öneriler.....	180
6.2.3.Programın Uygulayıcısı Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	180
6.2.4.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	181
7. KAYNAKLAR.....	183
8. EKLER.....	211
ÖZGEÇMİŞ.....	230



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Devlet, Eğitim Kurumları ve Bireyler Arasındaki Güç İlişkisi	32
Şekil 2.2. Program Örümcek Ağı.....	35
Şekil 2.3. Girdi/Çıktı Düzenleme/Serbestisi	39
Şekil 2.4. Program Yönlendirme Modelleri.....	40
Şekil 2.5. Program Sarkacı	40
Şekil 2.6. İki Boyutlu Öğretmen Özerkliği Modeli	61
Şekil 2.7. Program Üçgeni Çerçevesi	66
Şekil 2.8. Programın Girdi, Süreç ve Çıktısı Arasında Bağlılığın Yeri.....	68
Şekil 2.9. Program Okuryazarlığının Yapısı.....	72
Şekil 2.10. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli.....	75
Şekil 3.1. PÖ – ÖÖ Saçılım Grafiği.....	145
Şekil 3.2. PÖ – ÖPO Saçılım Grafiği	146
Şekil 3.3. PÖ – ÖPB Saçılım Grafiği.....	146
Şekil 3.4. PÖ – TPAB Saçılım Grafiği	147
Şekil 3.5. Tahminlere ait Hata Dağılımı	149
Şekil 3.6. Regresyon Grafiği.....	149
Şekil 3.7. Homoskedastiklik Saçılım Grafiği	150

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2006)	23
Tablo 2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)	24
Tablo 2.3. OECD Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yerelleşme Düzeyleri	31
Tablo 3.1. Katılımcıların yaş aralığı ve cinsiyete göre dağılımı	130
Tablo 3.2. Katılımcıların çalıştıkları yer ve kademeye göre dağılımı	131
Tablo 3.3. Katılımcıların öğrenim düzeyi ve mesleki kıdeme göre dağılımı .	131
Tablo 3.4. Katılımcıların branşlarına göre dağılımı	132
Tablo 3.5. Uyum indeksleri için ölçütler	142
Tablo 3.6. Çalışmada Kullanılan Ölçeklere ait Model Uyum İndeksleri	142
Tablo 3.7. Ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik analizi	143
Tablo 3.8. Ölçeklerin alt boyutlarına ait normallik analizi	144
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Program Özerklik Düzeyleri	153
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Özerklik Düzeyleri	153
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri	154
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeyleri	154
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri	155
Tablo 4.7. Pearson Korelasyon Katsayısının Yorumlanması	155
Tablo 4.8. Araştırma Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler	156
Tablo 4.9. Regresyon Analizi Sonuçları	158
Tablo 4.10. Regresyon Analizi Katsayıları	158

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
EACEA	: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
MEB	: (Türkiye Cumhuriyeti) Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization for Economic Cooperation & Development
ÖMGY	: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
TPACK	: Technological Pedagogical Content Knowledge
TPAB	: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TB	: Teknoloji Bilgisi
AB	: Alan Bilgisi
PB	: Pedagoji Bilgisi
TAB	: Teknolojik Alan Bilgisi
PAB	: Pedagojik Alan Bilgisi
TPB	: Teknolojik Pedagojik Bilgi

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca değerli fikirlerini ve her türlü desteğini esirgemeyen, zaman ayırarak çalışmama çok yönlü katkıda bulunan, çalışma azmimi ve motivasyonumu diri tutmamda bana yardımcı olan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Sevilay YILDIZ’a içtenlikle teşekkür ederim.

Tez İzleme Komitesinde yer alarak araştırmanın akademik anlamda olgunlaşmasına ve nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan, kıymetli fikirlerini paylaşarak beni her daim yönlendiren Prof. Dr. Zeki ARSAL ve Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU’na da teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunması jürisinde yer alarak çalışmanın yayına hazır gelmesinde yorumları ve eleştirileri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Erdal BAY ve Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU’na müteşekkirim.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren fedakar öğretmen arkadaşlarıma, çalışmanın yürütülmesinde önemli katkıları bulunan Karabük İl ve Safranbolu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına ve kıymetli okul yöneticilerine de teşekkür ederim.

Çalışmalarımın başından sonuna kadar her daim yanımda bulunan, bana her zaman destek veren ve motive eden, başarılı olacağıma dair inancımı sürekli hatırlatan can yoldaşım, hayat arkadaşım, biricik eşim Seda KULOĞLU’na minnettarım. Bu süreçte doyasıya vakit ayıramadığım en büyük moral ve motivasyon kaynağım olan canım kızlarım Ayşe Türkan KULOĞLU ve Yüstra KULOĞLU’na ileride bu satırları okuyabildikleri zamana bir hatıra bırakmak adına ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak maddi ve manevi desteklerini bir an olsun eksik hissetmediğim canım annem-babam ve biricik aileme beni ben yapan değerleri bana kattıkları ve beni yalnız bırakmayarak sürekli yanımda oldukları için şükranlarımı sunarım.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, sorularına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin tanımlamalara yer verilmektedir.

1.1 Problem Durumu

21.yüzyılda küreselleşen ve çok boyutlu değişen dünyada çağın bireylerinden ve bu bireyleri yetiştiren öğretmenlerden beklenenler oldukça kapsamlı bir hale gelmiştir. Bu değişiklikler, doğru orantılı olarak “yetiştirim” işinin gerçekleşmesinde kullanılan programların da bu beklentileri kazandırabilecek nitelikte olmalarını gerekli kılmıştır (Polka ve Mattia, 2009). Programların açık, dinamik, kültürlerarası ve esnek bir yapıya sahip olması bu niteliklerden en önemlileri olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda, pek çok ülkenin program geliştirme çalışmalarında hem yerel ve bireysel farklılıkların hem de sosyal ve kültürel çeşitliliğin göz önünde bulundurularak yerelleşme çalışmalarına ağırlık verildiği söylenebilir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Program geliştirme çalışmalarında yerelleşme veya özerkleşme, bu alandaki karar alma ve uygulama yetkisinin yerele doğru artmasını; tersi ise merkezileşmeyi ifade etmektedir. Çeşitli ülkelerin eğitim politikaları incelendiğinde program geliştirme çalışmalarında yerelleşmeye veya özerkliğe yönelen ülkelere verilebilecek örneklerden birisi, öğretmenlerinin profesyonel becerilerine güvenerek program geliştirme sürecinin her aşamasında onlara sorumluluk yükleyen Finlandiya’dır (Halinen ve Holappa, 2013). Belçika ve Hollanda da bu konudaki öncü ülkeler arasında sayılabilir (EACEA, 2007). Öte yandan Fransa ve Yunanistan gibi üniter yapıya sahip bazı ülkelerin program geliştirme çalışmalarında katı ve merkezîyetçi bir politika takip edilmektedir. Türkiye de bu alandaki çalışmalarının merkezi olarak yürütüldüğü ülkeler arasında yer almaktadır (Gomendio, 2017; Yüksel, 2004). Ülkeler arasında takip edilen politikalar açısından ortaya çıkan bu farklılıklar, her ülkenin eğitim sisteminin kendi bağlamında incelenerek açıklanması ile mümkün görünmektedir.

Türk eğitim sisteminde cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren oluşturulmaya çalışılan ulus devlet bilinci ve ulusal kimliğin inşası genel olarak eğitim politikalarının tek bir merkezden yönetilmesine ve alınan kararların merkeze bağlı taşra birimleri tarafından yürütülmesine neden olmuştur. Aynısı program geliştirme

alışmaları için de geçerlidir. Yasal metinler incelendiğinde program geliştirme alanındaki bütün sorumluluğun Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) ait olduğu ve çalışmaların MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Yavuz, 2016; Yüksel, 2004). Bununla birlikte Türkiye'nin özellikle AB'ye uyum süreci ile hem genel olarak eğitim politikalarında hem de program geliştirme çalışmalarının yerelleşmesi yönünde çeşitli adımlar atıldığı bilinmektedir. 14.Milli Eğitim Şurasında taşra teşkilatlarına yetki aktarımı hususunda kararlar alınması, bunu takiben milli eğitim müdürlükleri bünyesinde program hazırlama ve geliştirme komisyonlarının kurulması ve ilgili komisyonlar için çalışma yönergelerinin geliştirilmesi bu adımlara örnek olarak verilebilir. Bu adımlar, programların yerelde geliştirilebilmesinin önünü açmıştır. Buna rağmen bu alanda uygulamaya yönelik somut adımların atılmadığı; program geliştirme çalışmalarında yerelleşme yahut özerklik seviyesinin oldukça düşük olduğu bilinmektedir (elik vd., 2017; zoğlu vd., 2013; ztrk, 2012; Terzi, 2005; Tokgöz, 2013). Bu durum, yukarıda bahsedilen bazı girişimlerin dışında cumhuriyetin ilan edildiği yıllardan beri bu şekildedir.

Eğitim politikalarında ve program geliştirme çalışmalarında izlenen bu katı merkezietçi anlayış, öğretmenlerin programlara bağlılığı ve programların ülke genelinde eşgüdümlü yürütülebilmesi açısından faydalı bulunsa da gerek bölgesel farklılıklar gerekse bu farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan uygulama sorunları merkezietçi anlayışın olumsuz yönleri olarak ifade edilebilir (Bümen vd., 2014). Bununla birlikte bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olması, geliştirilen yerel programların yapılan kısıtlı uygulamalarda istenilen verime ulaşamaması ve merkezi yönetimin bu konudaki yetkilerini yerel birimlere devretme konusundaki isteksizliği program geliştirme çalışmalarının yerelleşmesine engel olmaktadır (Yüksel, 2004). Bunların yanı sıra yerelleşmenin olası pek çok soruna neden olabileceği ve bu nedenle çok fazla taraftar toplayamadığı da düşünülmektedir. Yasal engeller, yerel yönetimlerin imkanlarının kısıtlılığı (Papadopoulo ve Yirci, 2013), demokratik gelişme seviyesinin düşük olması, etnik milliyetçiliğe bağlı terör eylemlerinin devam ediyor olması (Odabaş vd., 2016), yerelleşmenin karışıklık, eşitsizlik ve beklenmedik sonuçlar üretebilecek bir olgu olma potansiyeli (Shulman, 2004; Yolcu, 2010) gibi farklı nedenler yerelleşmenin ortaya çıkarabileceği olası sorunlar olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu aşırı merkezietçi anlayışın ardında merkezi kararların adalet

ve eşitliği sağlamaya yardımcı olduğu görüşü ile nepotizm ve patronaj ilişkilerini engellediğine dair görüşler de yer almaktadır (Çelik vd., 2017).

Eksileri ve artıları ile programların yerelleşmesi veya program özerkliği, her şeyden önce bu alanda izlenen politikalara bağlı olarak şekillenmektedir. Türk eğitim sisteminde takip edilen politika gereği program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin kısıtlı bir katılımı söz konusudur. (Yavuz, 2016). Öte yandan öğretmenlerin bu sürecin içerisinde etkin bir şekilde yer almaları ise istenen bir durumdur. Çünkü bir program, öğretmenin ders içi ve dışında yaptığı faaliyetlerin tamamı ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir (Hewitt, 2006). Tyler (1949) öğretmenlerin hedef davranışları yeterince anlayamadığı, bunlara ulaşmak için kullanacağı öğrenme yaşantılarına aşina olmadığı ve etkinlikleri iyi bir şekilde organize edemediği durumlarda programın amacına ulaşamayacağını ifade etmiş; bu nedenle her öğretmenin programların planlanmasına katılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda programların rasyonel bir şekilde yenilenebilmesi için öğretmenlerden oluşan komitelerin varlığına dikkat çeken Tyler (1949), bu komitelerin okul olarak ulaşmak istenen amaçların belirlenmesi, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli öğrenme yaşantılarının seçilmesi, etkili öğrenme yaşantılarının organize edilmesi ve öğrenme yaşantılarının etkililiğinin değerlendirilmesi gibi birtakım süreçleri izlemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Oliva (2009) da öğretmenleri program geliştirmedeki en temel grup olarak görmekte ve öğretmenlerin program geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecinin tamamında etkin rol almaları gerektiğini belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2004)'e göre öğretmenler programı bir bütün olarak görmeli; programın bütünlüğünü ve devamlılığını sağlamak için planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkin bir şekilde rol almalıdır. Çünkü öğretmenlerin program geliştirmede geliştirilen programı sınıf düzeyinde uygulama şansları olduğundan program geliştirme sürecinde görev alan diğer kişilere göre daha önemli rolleri bulunmaktadır. Fullan (2007) da öğretmenlerin, programın hem uygulayıcısı hem de onun etkililiğini değerlendiren birer araştırmacı olduklarını öne sürmekte; öğretmenlerle iş birliği yapılarak kaliteli programların geliştirilebileceğini iddia etmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi bilenler öğretmenler olduğu için programların yerelleşmesinde ve kişiselleştirilebilmesinde de aktif rol alabileceklerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin hem genel manada özerklikleri hem

de program özerklikleri eğitsel hedeflere ve programların amacına ulaşmasında önemli görülmektedir.

Program özerkliği; program geliştirme alanında izlenen politikaların yanı sıra programın esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin programların uygulanma sürecinde meslekleri ile ilgili her türlü özerk davranışları ve programla ilgili birtakım yetkinlikleri ile yakından ilişkilidir (Özer ve Acar, 2011). Bu yetkinliklerden ilki ve belki de en önemlilerinden bir tanesi öğretmenlerin programa ve onu oluşturan bütün unsurlara hâkim olmalarını gerektiren program okuryazarlıklarıdır (Shulman, 1987). Yine programları, alan bilgisini ve bunların nasıl öğretileceğini içeren öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin de özerklik bağlamında program başarısını etkileyen öğretmen niteliklerinden biri olduğu söylenebilir (Bal ve Karademir, 2013; Bal ve Yıldız, 2020; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Bunların dışında uygulama sürecinde planlanan programa sadık kalarak onu bağlılıkla uygulamak, özerkliğin zıttı gibi düşünülse de bu konu ile bağlantılı önemli bir değişken olarak görülmektedir (Marsh ve Willis, 2007). Bu bağlamda program özerkliği; onu uygulayan öğretmenlerin meslekleri ve programla ilgili konularda karar verme ve özerklik düzeyleri, program hakkındaki bilgi, beceri ve yeterliklerinin yanı sıra programa bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri gibi değişkenlerle ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin programla ilgili özerk davranışlar sergileyebilmeleri için bir ön şart olan program okuryazarlığı, programla ilgilenen kişilerin onu ve bileşenlerini anlayabilmesi, anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi; program ve bileşenleri hakkında eleştirel düşünebilmesi; programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine doğrudan veya dolaylı olarak katılım ve katkı sağlayabilmesi; bu süreçlerde yaşanabilecek aksaklıkların nedenlerini belirleyebilmesi ve bunlara çözüm önerileri getirebilmesi; programın uygulanmasında aktif rol alarak onun en iyi, etkin ve amacına ulaşacak şekilde gerçekleştirilebilmesine katkıda bulunması anlamlarına gelmektedir (Aslan, 2018; Fullan, 2007; Karabacak, 2018; Karagülle vd., 2019; Ornstein ve Hunkins, 2004; Taşdemir, 2006). Program okuryazarlığı kısaca programları incelemek, okumak, anlamak, yorumlamak ve uygulamak için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmak anlamına gelmektedir (Keskin, 2020). Başka bir deyişle program okuryazarlığı, programın geliştiricileri tarafından anlaşılması istendiği biçimde algılanabilmesi ve uygulanabilmesini sağlayan bir yetkinlik türüdür (Ariav, 1988).

Bu nedenle program okuryazarlığı, öğretmenlerde bulunması gerekli en temel özelliklerden biri olarak ifade edilebilir (Shulman, 1987). Zira bir programın amacına ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi, onun uygulayıcıları tarafından doğru bir şekilde algılanabilmesine, anlaşılabilmesine ve deneyimlenebilmesine bağlıdır (Pinar vd., 2004). Bununla birlikte Posner (1995), öğretmenlerin programlar hakkında geniş bilgi ve becerilere sahip olmalarının program geliştirme sürecinin bütün evrelerine katılım sağlamaları ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin program okuryazarlıklarının program özerkliğinin bir ön şartı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Drake ve Sherin (2006) de öğretmenlerin programı anlamlandırabilmek ve uygulama esnasında gerekli olan yetkinlikleri kazanabilmek ve uyarlamalar yapabilmek için programa dair beceri eğitimi içeren çalıştaylara katılmaya ve bu bağlamda yetkinliklerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

Programlar öğretmenler tarafından hayata geçirilirken sergilenen özerk davranışların, öğretmenlerin programların yapısını, içeriğini, özelliklerini anlamalarına ve yapılması gerekenleri planlama becerilerine de bağlı olduğu düşünülmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Bu noktada programların aslına uygun olarak uygulanması da önem arz etmektedir. İşevuruk yani uygulanmakta olan programın resmi program ile uyumlu olması ise programa bağlılık kavramına karşılık gelmektedir (Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2002). Öğretmenlerin tasarlanan programlara ne kadar uydukları ve onu ne derece takip ettikleri onların programlara bağlılık derecelerini göstermektedir (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014). Öğretmenlerin alan bilgileri ve pedagojik becerileri gibi özellikleri, programların yapısal ve uygulanabilirlik düzeyleri ile ilgili özellikleri, öğretmenlerin programla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alma durumları ile programların uygulandığı eğitim kurumlarının özellikleri programa bağlılığı etkileyen faktörler olarak ifade edilebilir (Dusenbury vd., 2003). Ayrıca eğitim sistemindeki merkeziyetçilik veya yerelleşme eğilimi, bölgesel özellikler ile sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikler, okul ve çevresinin özellikleri, öğrencilerin özellikleri ile onların geleceklerini ilgilendiren büyük ölçekli sınavlar da programa bağlılığı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014, Dikbayır ve Bümen, 2016). Alanyazında programa bağlılık ile ilgili görüşler genel olarak iki fikir etrafında toplanmaktadır: programa bağlılık veya programı uyarlama (Fullan ve Pomfret, 1977). Programa bağlılık, ona tamamen uymak anlamına

gelirken yeni durumlara göre uyarlama ise öğretmenlerin özerklik davranışları ile yakından ilgilidir. Nitekim Bümen vd. (2014) merkezi programların öğretmenlerin programa bağlılığını artırdığını belirtmektedir. Öte yandan Pinar vd. (2004), öğretmenlerin programa bağlılığının onların özerkliğini ve yaratıcılıklarını sınırlandığını ifade etmektedir. Her ne kadar bu şekilde ifade edilse de öğretmenlerin özerk davranışları ile programa bağlılıklarının birlikte hareket ettiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Göloğlu-Demir ve Kızıllan, 2021) Buradan yola çıkarak öğretmenlerin program özerkliği ile öğretim programına bağlılıkları arasında bir ilişkinin bulunduğu fakat yönünün net olarak bilinemediği ifade edilebilir.

Öğretmen profesyonelliğinin önemli bir parçası olan özerkliğin bir başka ilişkili olduğu değişken TPAB yetkinliğidir (Wu ve Wu, 2018). TPAB, öğretmen yeterliklerinde teknolojinin önemli bir yeri olduğunu, alan bilgisi ve öğretime ait bilgilerin yanı sıra teknoloji ile bütünleştirilmiş bilginin önemini vurgulayan ve öğretmek istenenlerin öğrenenlere en anlaşılır şekilde formüle edilip sunulmasını içeren bir öğretmen bilgi modelidir. Bu model aynı zamanda TPAB yetkinliğinin çerçevesini çizmektedir (Baran ve Canbazoglu-Bilici, 2015). Modelin bileşenleri incelendiğinde pedagoji bilgisi boyutunda öğretmenlerin programla ilgili bilgileri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik bilgi boyutları ile bütün boyutların bileşimi olan teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutu doğrudan ve dolaylı olarak öğretmenlerin programla ilgili bilgilerini de içermektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Bu yönüyle TPAB'nın öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile doğrudan bir ilişki içerisinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yine TPAB'nın alan bilgisi ve pedagoji bilgisi bazı boyutları ile bu boyutların yer aldığı bütün kesişim ve bileşim boyutlarının öğretmenlerin programa bağlılıkları ile de ilişkili olduğu ve onu etkileyen faktörler arasında yer aldığı bilinmektedir (Dusenbury vd., 2003). Ayrıca programların uygulanması sürecinde TPAB yetkinliği eşlik etmediğinde özerkliğin, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrenciler için özellikle program bağlamında iyi seçimler yapamamalarına neden olduğu ileri sürülmektedir. Bu da planlanan programın başarı ile uygulamaya geçirilmesini önleyebilmekte ve eğitimin kalitesini düşürebilmektedir (Nguyen vd., 2018).

Yukarıdaki bilgiler ışığında program geliştirme çalışmalarının ve programların başarılı olabilmesi için gerekli olduğu belirtilen öğretmenlerin

program özerkliklerinin öğretmen özerkliği, öğretim programına bağlılık, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisi gibi birtakım değişkenlerle ilişkili olduğu ve anlamlı bir örüntü içerisinde yer aldıkları düşünülmektedir. Alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program özerkliğine ilişkin algılarını ve görüşlerini içeren çalışmaların (Erss vd., 2016; Flores, 2005; Hong ve Youngs, 2016; Kuloğlu, 2019; Morgado ve Sousa, 2010; Ormond, 2017; Öztürk, 2012; Tuul vd., 2015; Yolcu ve Akar-Vural, 2020, 2021) yanı sıra farklı ülkelerdeki öğretmenlerin program özerklik düzeylerini ortaya koyan (EACEA, 2007, 2008; Kuiper ve Berkvens, 2013), program ve öğretmen özerkliğini birlikte ele alan (Friedman, 1999; Garvin, 2007; LaCoe, 2006; Mausethagen ve Mølsted, 2015; Öztürk, 2011a, 2011b; Pearson ve Hall, 1993; Pearson ve Moomaw, 2005; Ulaş ve Aksu, 2015; Webb, 2002) ve öğretmen özerkliğinin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen (Bayraktar, 2019; Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak vd., 2017; Yılmaz vd., 2019) çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca yine program okuryazarlığı kavramını kuramsal olarak ele alan (Akınoğlu ve Doğan, 2012; Karagülle vd., 2019), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirmeyi hedefleyen (Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019; Yar-Yıldırım, 2020), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ve algılarını ortaya koymaya çalışan (Aslan, 2018; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Keskin, 2020; Ryu, 2015;) ve program okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların (Aygün, 2019; Süral ve Dedebali, 2018; Yıldız, 2019) yanı sıra program hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını öğrenmeyi (Baştürk ve Dönmez, 2011; Nsibande ve Modiba, 2012; Umugiraneza vd., 2018), programı tanıma ve anlama düzeylerini belirlemeyi (Arı, 2010; Ariav, 1988; Kauffman vd., 2002), programla ilgili algılarını ortaya çıkarmayı (Güngör-Demir, 2023; Munby, 1987) ve içerisinde program yeterliğini de barındıran genel öğretmen yeterliklerini ortaya çıkarmayı (Selvi, 2010; Steiner vd., 2018) amaçlayan çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Program bağlılığı ile ilgili alanyazın incelendiğinde kuramsal düzeyde programa bağlılığı ve bunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmaların (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014; Dusenbury vd., 2003; Gelmez-Burakgazi 2019; O'Donnell, 2008; Yurdakul, 2015) yanı sıra öğretmenlerin öğretim programına bağlılık derecelerini ölçmek üzere veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlayan (Burul, 2018; Yaşaroğlu ve Manav, 2015), farklı örneklemelerden öğretmenlerin ve

akademisyenlerin programa bağıllık düzeylerini ölçen (Arslan Çelik, 2020; Baykal, 2019; Dikbayır ve Bümen, 2016; McNeill vd., 2018; Pence vd., 2008; Ringwalt vd., 2003), programa bağıllığın program başarısına olan etkisini inceleyen (Ruiz-Primo, 2005), programa bağıllığın çeşitli değişkenlerle ve program okuryazarlığı ile arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Kauffman vd., 2002; Öner, 2023; Yıldız, 2018; Yılmaz, 2021). TPAB ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde modelin öne sürülmesinden itibaren ulusal ve uluslararası alanyazında gerek modele yönelik kuramsal gerekse uygulamaya yönelik ampirik pek çok yayının yapıldığı gözlemlenmektedir (Archambault ve Crippen, 2009; Baran ve Canbazoğlu-Bilici, 2015; Benson ve Ward, 2013; Chai vd., 2010; Graham vd., 2012; Hofer ve Grandgenett, 2012; Maor, 2017; McGrath vd., 2011; Pamuk vd., 2015; Jang ve Tsai, 2013;). Bununla birlikte TPAB ile ilgili öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen ulusal yayınların daha çok belirli branşlarda yoğunlaştığı ve cinsiyet, kıdem, eğitim durumu vs. gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Afacan ve Cemil, 2017; Akman, 2014; Akyüz vd., 2014; Albayrak-Sarı, Canbazoğlu-Bilici, Baran ve Özbay, 2016; Baran, Canbazoğlu-Bilici, Albayrak-Sarı ve Tondeur, 2019; Karalar ve Altan, 2016; Karataş vd., 2016; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016; Üzel ve Uyangör, 2018).

Yapılan alanyazın taraması sonucu öğretmenlerin program özerklikleri, öğretmen özerklikleri, program okuryazarlıkları, programa bağıllıkları ve TPAB düzeyleri ile ilgili çok sayıda bağımsız çalışma bulunmasına rağmen çoklu ilişkiler bağlamında sadece öğretim programına bağıllık ve program okuryazarlığı ile öğretim programına bağıllık ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri doğrudan inceleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Göloğlu-Demir ve Kızıllan, 2021; Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Öner, 2023; Yılmaz, 2021). Bununla birlikte doğrudan bu araştırmanın odak noktası olan tüm değişkenlerin bir arada ele alındığı ve aralarındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara araştırmacı tarafından ulaşılamamıştır. Bununla birlikte araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili olabileceği düşünülen diğer değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çeşitli araştırmaların da yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Program özerkliği ve mesleki bağıllık (Caratao vd., 2021), öğretmen failliği ve esnek ulusal programlar (Cohen, 2016), öğretmen özerkliği ve program reformları (Chapman, 2020; Hughes ve Lewis, 2020; Öztürk, 2011b), öğretmen özerkliği ile ders kitaplarına bağımlılık

(Bizmiye, 2020), öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen özerkliği (Bahar, 2022), program uyarlama ve öğretmen özerkliği (Tokgöz ve Bümen, 2021), öğretmen özerkliği ve öğretmen failliği (Lennert da Silva ve Mølstađ, 2020), BİT okuryazarlığı ile öğretmen özerkliği (Wu ve Wu, 2018) program okuryazarlığı ile bilişsel esneklik (Demir, 2022), program okuryazarlığı ile pedagojik bilgi ve beceri (Dilek, 2020), program algısı ile program okuryazarlığı (Güngör-Demir, 2023), öğretim programına bağıllık ile program uyarlama (Güzel-Yüce, 2022), öğretmen failliği ve programa bağıllık (Aşçı ve Yıldırım, 2020), TPAB ile yenilikçilik düzeyi (Özbek, 2014), TPAB ile sürekli mesleki gelişim ve özerklik (Nguyen vd., 2018; Saab ve Stengs, 2014), özerklik ve TPAB veya BİT becerileri (Dahal vd., 2022; Güneş ve Bahçivan, 2016; Serin ve Bozdağ, 2020) arasındaki ilişkileri inceleyen veya sonuçları bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilere dair öngörüler sunan çeşitli araştırmaların varlığı dikkate değer bulunmaktadır. Fakat program özerkliği olgusunun ulusal alanyazında kuramsal anlamda detaylı bir şekilde ele alınmadığı ve bu olgunun ilişkili olduğu düşünülen öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, programa bağıllık ve TPAB gibi değişkenlerle ilişkisinin ayrı ayrı (programa okuryazarlığı ve bağıllık veya öğretmen özerkliği ve bağıllık dışında) veya tamamen birlikte incelendiği çalışmaların ne ulusal ne de uluslararası alanyazında bulunmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda bu değişkenlerin hepsinin bir arada ele alınarak aralarındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretmenlerin öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, programa bağıllıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin program özerkliklerinin birer yordayıcısı olup olmadığının sınanması bir gereksinim ve problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazın taraması ışığında yapılan önceki açıklamalar doğrultusunda aslında bu araştırma kapsamında ele alınan tüm değişkenlerin birbirleriyle tam olarak ilişkili fakat birbirleriyle tümü ile örtüşmeyen kavram ve değişkenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada ele alınan kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik gerçekleştirilecek bir araştırmanın sadece önemli olmadığı, aynı zamanda rasyonel ve gerekli olduğu da ifade edilebilir. Özetle bu araştırmanın problem durumunda belirtilen açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağıllıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkilerin derinlemesine bir biçimde incelenmesine olanak sağlaması bakımından ve söz

konusu ilişkide yordayıcı değişkenin rolünün sorgulanması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin tespit edilerek aralarındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.3 Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri program özerkliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, programların pasif birer alıcıları değil; aynı zamanda onun geliştirilme sürecinin her evresine katılması gereken baş aktörlerden biri olmalıdır (Carl, 2005; Demirel, 2017; Doll, 1996; Oliva, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2004). Türkiye’de yürütülen program geliştirme sürecine her ne kadar öğretmen katılımı olsa da programlar ulusal düzeyde ve merkezden geliştirildiği için oldukça sınırlı ve temsili düzeyde bir katılımdan söz etmek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenler, programla birebir etkileşimde olmalarına ve programın esas uygulayıcıları olmalarına rağmen program geliştirme sürecinde yeterince söz sahibi olamamaktadır (Ertürk, 1982, Varış, 1988; Yüksel, 1998). Bu durum onların programı sahiplenmelerini ve program verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Seferoğlu, 2004). Bununla birlikte öğretmenler programları uygularken bağlamın şartlarına göre uyarlamalar yapmakta ve özerk davranışlar sergilemektedir (Bümen, 2019). Öğretmenlerin bu özerk davranışlarının alanyazında yer alan ve her biri bir öğretmen yetkinliği olarak adlandırılacak pek çok değişkenle ilişkisi olduğu

bilinmektedir (Güzel-Yüce 2022). Bu doğrultuda öğretmenlerin hem meslekleri hem de programla ilgili özerkliklerinin yanı sıra bunlarla ilişkili olduğu bilinen diğer değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği bu çalışmanın en az beş nedenden dolayı önemli olduğu ifade edilebilir.

İlk olarak; Türk eğitim sistemine özellikle de program geliştirme çalışmalarına merkeziyetçi bir anlayışın hâkim olması öğretmenlerin program özerkliği ile ilgili araştırmaların yürütülmesini sınırlandırmış ve bu alanda görece yakın bir zaman dilimine kadar sınırlı sayıda çalışma yayımlanmıştır (Alemdar ve Aytaç, 2022; Işık, 2022; Yıldırım, 2022; Yıldız vd., 2021; Yolcu ve Akar-Vural, 2020, 2021). Bu alanda yapılan çalışmaların çoğunluğunu uluslararası yayınlar oluşturmaktadır (Chapman, 2020; Cohen, 2016; Erss vd., 2016; Flores, 2005; Hong ve Youngs, 2016; Hughes ve Lewis, 2020; Kuiper ve Berkvens, 2013; Morgado ve Sousa, 2010; Mølsted, 2015a, 2015b; Tuul vd., 2015; Ormond, 2017). Bununla birlikte Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin ulusal çerçeve standartlara bağlı kalmak şartıyla okul temelli program geliştirme yaklaşımını destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kahramanoğlu vd., 2016). Yine Kuloğlu’nun (2019) gerçekleştirmiş olduğu nitel çalışmada katılımcı öğretmenlerin program özerkliğini kısmen veya tamamen destekledikleri görülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye gibi eğitim sistemine ve program geliştirme çalışmalarına merkeziyetçi bir anlayışın hâkim olduğu bir ülkede öğretmenlerin program özerklikleri ile ilgili algılarının ve kendilerini ne kadar özerk hissettiklerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu inceleme ayrıca program özerkliği kavramının kuramsal olarak ele alınmasını sağlayarak ilgili alanyazına katkı sağlaması açısından da faydalı bulunmaktadır.

İkinci olarak; bu çalışma aynı zamanda öğretmenlerin genel özerklik algıları ile ilgilenmektedir. Alanyazında öğretmenlerin genel özerklik algıları ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma (Bayraktar, 2019; Çolak ve Altinkurt, 2017; Çolak vd., 2017; Friedman, 1999; Garvin, 2007; LaCoe, 2006; Mausethagen ve Mølsted, 2015; Öztürk, 2011a,b; Pearson ve Hall, 1993; Pearson ve Moomaw, 2005; Ulaş ve Aksu, 2015; Webb, 2002; Yılmaz vd., 2019) bulunmasına rağmen öğretmenlerin program özerklikleri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin genel özerklik algılarının program özerklikleri tarafından çerçevelendiği bilgisinden yola çıkarak her ikisi arasındaki ilişkinin ve öğretmen

özerkliğinin program özerkliğini ne düzeyde yordadığının incelenmesi, özellikle program özerkliğinin yapısını anlamada araştırmacılara ve bilim dünyasına önemli katkılar sağlayacaktır (Mausethagen ve Mølsted, 2015). Bununla birlikte bu ilişkilere eşlik eden diğer değişkenlerin de etkisinin incelenmesi bir başka önemli nokta olarak görülmektedir.

Üçüncü olarak; öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında yeterince söz sahibi olmamaları, başkaları tarafından geliştirilen programları sahiplenememelerine neden olmakta (Seferoğlu, 2004; Kennedy, 2010; Morgado ve Sousa, 2010) ve onların programlara olan bağlılıklarını azalttığı bilinmektedir (Bümen vd., 2014; Bümen, 2019; Garrett, 1990; Kennedy, 1992; Pearson ve Moomaw, 2005). Dahası, merkezi anlayışla geliştirilen programlarda bölgesel, yerel ve bireysel farklılıklar göz ardı edilebildiği için öğretmenler bu farklılıkları en aza indirme ve programları operasyonel şartlara göre uyarlama görevini üstlenmekte ve merkezi programları olduğu gibi uygulamamaktadır. Bu da programların geliştiricileri tarafından planlandığı şekliyle uygulanmasına engel olmakta ve programın amacına ulaşabilmesine hizmet etmemektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Tokgöz, 2013; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin programlara bağlılığının program özerklikleri ile ve ilintili diğer değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması programların tasarlanma amacına ulaşabilmesi adına sağlayacağı veriler açısından önemli bulunmaktadır.

Dördüncü olarak; programa dair bilgi, beceri ve yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin programları uygularken uyarlama yapma ve özerk davranış sergileme becerilerinin de düşük olacağı düşünülmektedir. Dahası, program okuryazarlığı olmayan öğretmenlerin program özerklik düzeylerinin de düşük olacağı öngörülmektedir. Nitekim, öğretmenlerin programla ilgili hususlarda karar verebilmeleri için her şeyden önce programa dair bilgi ve becerilerinin yeterli olması; bunun yanı sıra bu konudaki muhakeme yeteneklerinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013). Alanyazın incelendiğinde de öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Aygün, 2019; Bolat, 2017; Aslan, 2018; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kana vd., 2018; Karagülle vd., 2019; Keskin, 2020; Ryu, 2015; Süral ve Dedebali, 2018; Yar-Yıldırım, 2020; Yıldız, 2019). Bununla birlikte program okuryazarlığının öğretmenlerin program özerklikleri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan yola çıkarak

öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi ve program özerklikleri ve araştırmada ele alınan diğer değişkenler ile ilişkisinin saptanması hem ilgili alanyazına katkı sağlaması hem de ulusal eğitim politikalarının karar vericilerine yol göstermesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak; hayatın her alanında yaygınlaşan yeni teknolojilerin eğitim ortamlarına da entegre edilmesi, öğretmen eğitiminin de buna göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Baran ve Canbazoğlu-Bilici, 2015). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” gibi derslerin eklenmesi olumlu bulunsa da yetersiz olduğu düşünülmektedir (Canbazoğlu-Bilici vd., 2012). Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarının teknoloji bilgisini de içerisinde barındıracak bir şekilde bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekli görülmektedir. Teknoloji ile öğretme yerine teknolojiyi öğretmeye odaklanan klasik teknoloji entegrasyon modellerinden farklılaşan TBAP, teknoloji bilgisini müstakil teknoloji dersleri ile değil bütüncül bir yaklaşımla edindirmeyi amaçlamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Nitekim gerek uluslararası gerekse ulusal anlamda çerçevesi çizilen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde programın hedef, süreç ve değerlendirme gibi boyutlarını da içerisinde barındıran pedagoji bilgisi, öğretilecek konu alanını dolayısıyla programın içerik boyutunu da içeren alan bilgisi ve teknoloji yardımı ile öğretimin nasıl daha etkili gerçekleştirilebileceği bilgisini ifade eden ve programın süreç boyutuna katkısı olan teknoloji bilgisi önemli bir yer tutmaktadır (Bal ve Karademir, 2013). Bu bağlamda, programların esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin program özerkliği ve araştırmada ele alınan diğer değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünülmekte ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Özetle, eğitim sisteminin omurgası denilebilecek olan programların sağlamlığı, etkililiği, verimliliği, başarısı yahut amacına ulaşması, her şeyden evvel programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin özelliklerine, yetkinliklerine ve birtakım değişkenlere bağlıdır. Bu çalışma, Türkiye’de takip edilen program geliştirme politikalarının merkezi bir anlayışa sahip olması nedeni ile ulusal alanyazında pek yer almayan özerklik kavramına ve özellikle öğretmenlerin program özerkliklerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, program özerkliği kavramının detayları ile ele alınması kavramla ilgili karmaşanın (Shulman, 2004) ve yanlış anlaşılımların (Yolcu, 2010) önüne geçilmesi açısından fayda sağlayabilir. Yine öğretmenlerin program özerkliğinin öğretmen özerkliği, program

okuryazarlıkları, programa bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri gibi değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi kavramın yapısını anlamada sağlayacağı katkı açısından da önemli görülmektedir. Bu yönleri ile çalışma, Türkiye’deki program geliştirme politikalarının karar vericilerine program sarkacının yönünün merkezileşmeye mi yahut yerelleşmeye mi doğru kaydırılması konusunda gerekli bilgileri sağlaması, program geliştirme sürecinin paydaşlarına süreci daha etkili hale getirebileceği düşünülen faydalı bilgiler sunması, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere meslekleri ile ilgili konularda dikkate değer önerilerde bulunması, bu alanda çalışmalar yürüten araştırmacılara fikir vermesi ve ilgili alanyazına katkı sağlaması açılarından önemli bulunmaktadır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına samimi bir şekilde doğru yanıt verdikleri düşünülmektedir.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- örneklem grubu olarak Karabük ili ve Safranbolu ilçe merkezlerinde MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle,
- veri toplama araçları olarak Program Özerkliği Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ile,
- veri toplama süreci olarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 1.yarıyılı ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Program özerkliği: Programla ilgili karar verme yetkisinin merkezden yerele doğru artması anlamına gelmektedir (Morgado ve Sousa, 2010).

Öğretmen özerkliği: Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili kararlar verebilme ve uygulayabilme özgürlüklerinin genel adıdır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Program okuryazarlığı: Programı anlamak, yorumlamak ve uygulamak için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmak anlamına gelmektedir (Steiner vd., 2018).

Programa bağlılık: Uygulanmakta olan programın resmi program ile uyum derecesini anlatan bu ifade program uygulayıcılarının programı istenilen şekilde uygulamaya geçirmesi anlamına gelmektedir (O’Donnell, 2008).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB), alan bilgisi (AB), teknolojik alan bilgisi (TAB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik pedagojik bilgi (TPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) boyutlarından oluşan ve öğretmen niteliklerine yol gösteren bir teknoloji entegrasyon modelidir (Thompson ve Mishra, 2007).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın kuramsal temellerine, sonrasında araştırma bağlamında yer alan değişkenlere yönelik ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmektedir. Bu doğrultudan öncelikle program ve türleri ile program geliştirme kavramları ele alınmakta ve program geliştirme sürecinde öğretmenlerin rolü irdelenmektedir. Daha sonra öğretmen yetkinlikleri bağlamında öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine ilişkin açıklamalar sunulmaktadır. Ayrıca, çalışmanın odağını oluşturan özerklik olgusuna vurgu yapmak üzere program geliştirme politikaları, merkezi ve özerk program geliştirme anlayışı, merkezden yerele doğru program geliştirme düzeyleri, farklı ülkelerde program geliştirme sürecinde izlenen merkezi ve yerel politikalara örnekler, Türkiye’deki program geliştirme süreci, tarihçesi ve politikaların yerelleşme durumu, öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki yeri ve program geliştirme sürecinde öğretmenlerde aranan nitelikler de ilgili başlıklar altında yer almaktadır. Son olarak çalışmada ele alınan değişkenler üzerine Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar ilgili başlıklar altında sunulmaktadır.

2.1 Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Program

Bir eğitim kurumundaki bütün faaliyetler doğrudan veya dolaylı olarak programla ilişkilidir. Bu nedenle programın üzerinde mutabakata varılan sabit bir tanımı bulunmamaktadır. Bununla birlikte bazı alan uzmanlarının tanımlamalarına bakılacak olursa ortak pek çok noktanın olduğu görülebilir. Örneğin Tyler (1949) programı eğitim sürecinde gerçekleşen öğrenci deneyimlerinin toplamı olarak görmektedir. Taba (1962) da programı öğrenme sürecini tasarlayan bir planlama belgesi olarak tanımlamaktadır. Eisner (1985) ise programı bir plan seti olarak görmekte ve bu plan setinin programın amaçlarını, içerdiği disiplinlerin doğasını ve bulunduğu sosyal bağlamı yansıttığını ifade etmektedir. D.Tanner ve L.N. Tanner (1980)’a göre program, öğrencilerin yeterliklerini artırmak adına bilgi ve deneyimlerin sistemik bir şekilde yeniden yapılandırılması yoluyla planlanan ve yönlendirilen öğrenme deneyimleri ile amaçlanan sonuçlardır. Ertürk (1982),

“yetişek” olarak isimlendirdiği programı öğrencilerin belirli bir zaman diliminde yetiştirilmesi için düzenlenen eğitim durumları olarak tanımlamaktadır. Posner (1995) programı daha geniş çerçeve ele almakta ve eğitim ortamlarında planlanan ve uygulanan bütün deneyimleri kapsadığını öne sürmektedir. Ornstein ve Hunkins (2004) de programın kapsamlı bir plan olduğunu ifade etmekte ve içerisinde amaçlar, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile değerlendirme yöntemlerinin yer aldığına işaret etmektedir. Oliva (2009) da bu ögelere vurgu yapmakla birlikte programı önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine ulaşmak için tasarlanan bir yol haritası olarak görmektedir. Pinar (2014)’a göre ise program, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirerek topluma katkıda bulunmalarını amaçlayan bir öğrenme sürecidir.

Yukarıda yer alan farklı tanımlamalardan yola çıkarak programın bir “planlama” belgesi olduğunu, “öğrenenleri yetiştirmeye yönelik” hazırlandığını ve öğrenen deneyimini önceliklendirdiğini, “eğitsel amaçları/hedefleri, öğretim sürecini, öğretim yöntem-tekniklerini ve değerlendirme” ögelerini içerdiğini, “kapsamlı ve sistemik” olduğunu ve “topluma katkı” sağlamayı hedeflediğini ifade etmek doğru olacaktır.

Tanımlamaların yanı sıra bazı araştırmacılar oldukça geniş bir çerçevede ele alınan programın çeşitli yönlerine vurgu yaparak onu sınıflandırma yoluna gitmektedir. Bu doğrultuda programa ait pek çok grublamanın olduğu söylenebilir. Örneğin Varış (1988) programdan bahsederken genelden özele doğru eğitim, öğretim ve ders programlarının ayırımına dikkat çekmektedir. Bu grulamada eğitim programının bir eğitim kurumunun ulusal ve kurumsal hedeflere yönelik gerçekleştirdiği bütün faaliyetleri kapsadığını; öğretim programının ise eğitim programı içerisindeki belirli bilgi ve becerilerin program amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırılmasının hedeflendiği bir program türü olduğu belirtilmektedir. Ders programları ise daha özel amaçlarla ilişkilidir ve öğrenci davranışına dönük olan program türünü ifade etmektedir. Alanyazında bunun gibi pek çok sınıflama bulunmaktadır. Burada ise araştırmanın amacına uygun bir şekilde işlevlerine ve paydaşların bakış açılarına göre program türleri ele alınmaktadır.

2.1.2 İşlevlerine Göre Program Türleri

Alanyazında program türleri çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan en yaygını programın eşzamanlı işlevlerine vurgu yapılan sınıflama

türüdür. İşlevlerine göre eşzamanlı olarak tanımlanan program türlerini resmi (yazılı/açık), operasyonel (uygulanan/işevuruk/dolaylı), örtük (gizil), ihmal edilen (öğretisiz) ve ekstra (destekleyici) program olmak üzere sınıflamak mümkündür (Crawford, 2011; Demirel, 2017; Eisner, 1985; English, 1992; Posner, 1995; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

2.1.2.1. Resmi (Yazılı/Açık) Program

Eğitim otoriteleri tarafından tasarlanan ve onaylanan, planlı ve yazılı olan programa resmi program adı verilmektedir. Bu program türünde okullarda edindirilmesi gereken hedefler, genel ve özel amaçlar ile içerik ve eğitim süreçleri ile ilgili olabilecek diğer öğeler “açık” bir şekilde yer almaktadır. Resmi programı diğer program türlerinden ayıran en önemli özellik yazılı olması ve mutlaka üst bir eğitim otoritesi tarafından onaylanmasıdır. Esasen literatürde yapılan pek çok tanımlama resmi/yazılı programa işaret etmektedir. Resmi program da kendi içerisinde eğitim programı, öğretim programı ve ders programı gibi alt kademelere ayrılabilir. Bu program türü her bir kademesinde bireylerden beklenen öğrenme davranışlarının çerçevesini oluşturmaktadır (Crawford, 2011; Eisner, 1985; English, 1992; Posner, 1995; Varış, 1998).

2.1.2.2. Operasyonel (Uygulanan/İşevuruk/Dolaylı) Program

Resmi programın eğitim ortamlarında uygulanan halini ifade eden operasyonel programın iki yönü bulunmaktadır. Birincisi öğretmenin ne öğrettiği yani sınıfta kullandığı ve vurguladığı içeriği kapsayan “öğretilen program”; diğeri ise öğrencilerin gerçekte sorumlu oldukları öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini içeren “test edilen program”dır. Bu nedenle resmi programın uygulamaya geçirilmiş hali olan operasyonel program hakkında bireysel farklılıklardan etkilendiğini söylemek doğru olacaktır. Çünkü yazılı programı hayata geçirmeyi hedefleyen her bir öğretmenin “dolaylı” uygulamaları programı nasıl anladığı ve uyguladığı ile doğrudan ilişkilidir. Öte yandan öğrenenlerin bu uygulamalar sonucu elde ettiği öğrenme çıktıları da yine bireysel farklılıklardan etkilenmekte ve farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu da resmi program ile operasyonel programın hiçbir zaman birebir aynı olamayacağının kanıtı niteliğindedir (Eisner, 1985; Posner, 1995).

2.1.2.3. Örtük (Gizil) Program

Resmi program ile amaçlanmayan fakat uygulanan program ile dolaylı olarak edinilen “gizil” öğrenme çıktılarını içeren program türüdür. Genellikle öğretim esnasında öğrenene aktarılan toplumsal norm ve değerlerden oluşmaktadır.

Bu aktarım olumlu yönde gerçekleşerek resmi programı destekleyebileceği gibi olumsuz yönde meydana gelerek istenmeyen davranışların edinilmesine de neden olabilmektedir. Örneğin programda yer almamasına rağmen öz disipline sahip bir öğretmenin öğrencilerinin de bu özellikten etkilenmeleri istenen bir davranış değişikliği; belirli bir gruba yönelik ayrımcılık içeren sözleri ise öğrencilerin de değerlerini olumsuz yönde şekillendireceği için istenmeyen bir davranış değişikliği olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle örtük program informal öğrenmeler içeren ve öğrencilerin davranışlarını, inanç ve değerlerini şekillendiren bir yapıya sahiptir. Ayrıca sadece öğretmen-öğrenci değil öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucu gerçekleşen öğrenmeler de örtük program kapsamındadır (Crawford, 2011; Eisner, 1985; English, 1992; Posner, 1995; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

2.1.2.4. İhmal Edilen (Öğretisiz) Program

Resmi programda yer aldığı halde öğretilmeyen içeriklerin yer aldığı programdır. Burada ifade edilen ihmal bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir. Bunun pek çok nedeni olabilir. Merkezi sınavlardan dolayı sınavda yer almayan konulara önem vermeme, ilgili alan öğretmenlerinin olmayışı, fiziksel yapıdaki veya materyallerdeki eksiklikler ile bazı içerikleri diğerlerinden daha önemli veya önemsiz bulma gibi örnekler ihmal edilen programın nedenleri olarak düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler resmi programı uygularken neyin öğretileceği hususunda bireysel kararlar vermekte, bu da aynı programı uygulayan öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılıklarda uygulamada yer almayan her bir içerik ihmal edilen program kapsamında yer almaktadır (Crawford, 2011; Eisner, 1985; English, 1992; Posner, 1995; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

2.1.2.5. Ekstra (Destekleyici) Program

Resmi programda yer almayan ve daha çok okul dışı zamanlarda gönüllülük faaliyetleri şeklinde gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan programdır. Ekstra program faaliyetleri çok çeşitli olabilir ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre değişiklik gösterebilir. Öğrenci kulüpleri, spor müsabakaları ve turnuvaları ile diğer gönüllü faaliyetler ekstra program etkinliklerine örnek olarak gösterilebilir. Ekstra program faaliyetleri her ne kadar resmi programda yer almasa da resmi programı destekleyici niteliktedir. Fakat bu programda yer alan etkinliklere katılım gönüllülük esasına dayalı olduğu için her öğrenci bu programdan eşit şekilde faydalanamamaktadır (Demirel, 2017; Posner, 1995).

2.1.3 Paydaşlara Göre Program Türleri

Program tanımlaması yaparken kimi araştırmacılar ise programın paydaşlar açısından nasıl algılandığı ile alakalı birtakım sınıflandırmalar yapmışlardır. Buna göre önerilen, planlanan, öğretilen, öğretilmeyen, öğrenilen ve test edilen program olmak üzere çeşitli kavramlar öne sürülmektedir (Crawford, 2011; Demirel, 2017; Glatthorn, 2000; Glatthorn vd., 2009; Posner, 1995; van den Akker vd., 2003). Bu kavramların bazıları işlevlerine göre program türleri ile birebir eşleşmekte, bazıları ise nüanslar bulundurmaktadır.

2.1.3.1. Önerilen Program

Bilim insanları, meslek kuruluşları ve alan uzmanları tarafından önerilen programdır. Bu program, bir programda olması gereken alanları vurgulamakta, öğretilmesi gerekli olan kavram ve becerilerin üzerinde durmaktadır. Önerilen program aracılığı ile bir programda izlemesi gereken politika uygulamaları, hedefler-amaçlar, içerikler, materyaller ve değerlendirme araçları gibi hususlarda çeşitli tavsiyelerde bulunulur (Glatthorn, 2000; Glatthorn vd., 2009)

2.1.3.2. Planlanan Program

Program geliştirme uzmanları ve sürece katılan diğer paydaşlar tarafından tasarlanan, geliştirilen ve uygulanması beklenen resmi yazılı programı ifade etmektedir. Planlanma işleminde uygulamanın adımları tasarlanmakta ve uygulayıcıların bu plana belirli çerçeveler dahilinde sadık kalmaları beklenmektedir. Bu program türünü diğerlerinden ayıran en önemli özellik yazılı olmasıdır (van den Akker vd., 2003).

2.1.3.3. Öğretilen (Algılanan) Program

Planlanan programın uygulayıcılar tarafından algılanan ve uygulanan haline öğretilen program denilmektedir. Öğretilen program planlanan programın uygulamaya geçirilmiş halidir. Uygulamaya geçiş sürecinde program uygulayıcılarının, programa maruz kalanların ve çeşitli çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan farklılıklar hem öğretilen programın planlanandan farklı olmasına hem de diğer uygulayıcılar tarafından öğretilen programlar ile farklılaşmasına neden olmaktadır (English, 1992; Glatthorn, 2000; van den Akker vd., 2003)

2.1.3.4. Öğretilmeyen (İhmal Edilen) Program

Planlanan programda yer almasına rağmen programın uygulayıcıları tarafından bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ihmal edilen içeriklerin yer aldığı program türüdür. Buradaki ihmal programın kısıtlı bir süre içerisinde yetiştirilmeye

alışılması, merkezi sınavların varlığından dolayı bazı içeriklerin önceliklendirilerek bazılarının ötelenmesi ve imkân yetersizliği gibi bilinçli tercihlerden kaynaklanabilir. Öte yandan uygulayıcının öğretmek istediği alanın uzmanı olmaması, öğretilmek istenen konuda veya onun ğretiminde gerekli olan yetkinliğe sahip olmama gibi bilinçli olarak tercih edilmeyen davranışlar da programda “ğretilmeyen” alanların bulunmasına neden olabilmektedir (Demirel, 2017; Posner, 1995).

2.1.3.5. Öğrenilen (Deneyimlenen) Program

Öğretilen programın öğrenenler tarafından deneyimlendiği ve davranış haline dnştrldği program türüdür. Planlanan program uygulayıcıların algılarından olduğu kadar öğrenenlerin deneyimlerinden de etkilenmektedir. Öğretim süresince ortaya çıkan farklılıklar, öğrenenler tarafından deneyimlendiği esnada daha da karmaşıklaşarak çeşitlenir. Bu da hem öğrenilen programlarda hem de bireysel öğrenmelerde farklılıklara neden olmaktadır (van den Akker vd., 2003).

2.1.3.6. Test Edilen Program

Öğrenenlerin resmi programda yer alan ve öğretilen program ile öğretilmek istenen bilgi, beceri ve davranışları öğrenilen program ile ne ölçüde edindiği test edilen program kapsamında yer almaktadır. Bu lm sınavlar ve merkezi sınavlar aracılığı ile gerçekleştirilmekte; ölçümler sonucu uygulanan programların resmi programda yer alan amaçlara ne kadar hizmet ettiğini ortaya çıkarmaktadır (Crawford, 2011; Glatthorn, 2000).

2.1.4. Program Geliştirme

Program geliştirme bir programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreçlerini içeren bir döngüdür. Bu nedenle devamlı ve kapsamlı olmasının yanı sıra her açıdan uzmanlık ve yetkinlik gerektirmektedir (Varış, 1988; Erden, 1998). Program geliştirme döngüsü “nelerin öğrenilmesi/öğretilmesi gerektiği” sorusuna cevap aramakla yani ihtiyaçların belirlenmesi ile başlar. İhtiyaç analizi ile ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçilmesi/düzenlenmesi, eğitim durumlarının oluşturulması ve sinama durumlarının belirlenmesini içeren program tasarısının hazırlanması aşamasına geçilir. Bir sonraki aşamada tasarlanan programın denenmesi ve değerlendirilmesi yer almaktadır. Son aşamada ise denenen programa srekliyet kazandırılması bulunmaktadır. Fakat program geliştirme daha önce de belirtildiği gibi bir döngü olduğu için burada sona ermemekte; belirli aralıklarla

yapılan değerlendirmeler sonucu geliştirilmeye veya ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmaya devam edilmektedir (Demirel, 2017).

2.1.5. Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecindeki Yeri ve Önemi

Öğretmenler programın sadece uygulayıcıları değil aynı zamanda onun tasarlayıcıları ve geliştiricileri ve değerlendiricileridir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını en iyi bilen kişiler oldukları için program geliştirme sürecinin her aşamasında görev almaları programın kalitesine ve etkililiğine olumlu katkı sağlamaktadır (Fullan vd., 2006). Bu nedenle öğretmenlerin ihtiyaç belirleme aşamasından programın tasarlanmasına ve uygulanmasından değerlendirilmesine kadar bütün adımlarda aktif rol üstlenmeleri programın sağlamlığını artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin program ve program geliştirme hakkında bilgi, beceri ve yeterlik sahibi olmaları ve bununla birlikte bu süreçlerde yer almaları program geliştirmenin ve dolayısıyla geliştirilen programların başarıya ulaşmasında oldukça önemli görülmektedir. Bu noktada gerekli olan yetkinliklerden başlıcaları; öğretmenlerin programları anlamlandırmaları için bilgi sahibi olmaları, uygulama için beceri ve yeterlik kazanmaları, programın esaslarına bağlı olmaları, programı şartlara uydurmak için programda ve öğretim süreçlerinde değişiklik yapma hususunda kendilerini özerk hissetmeleri ve bütün bunları yaparken de bilgi iletişim teknolojilerini eğitim süreçlerine entegre edecek donanımına sahip olmaları şeklinde sıralanabilir (Campbell, 2006; Drake ve Sherin, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2004).

2.1.6. Program Bağlamında Öğretmen Yetkinlikleri

Öğretmenlik, diğer meslek dallarında olduğu gibi, meslekle ilgili sahip olunması gereken birtakım yetkinliklerin olduğu bir ihtisas mesleğidir. Bu doğrultuda mesleğin gerektirdiği ve her öğretmende bulunması gereken bazı temel nitelikler bulunmaktadır. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerde aranan bu nitelikler genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç ana başlıkta toplanmakla birlikte detayları Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere yönelik standart geliştirme çalışmaları resmi olarak 1998 yılında başlamış; 2002 yılında “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgisi ve becerileri” ve “özel alan bilgisi ve becerileri” olmak üzere üç başlıktan oluşan “Öğretmen Yeterlilikleri” belgesi onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Daha sonra bu geliştirme çalışmaları devam etmiş

ve 2006 yılında 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (ÖMGY) oluşturulmuştur (MEB, 2006; 2017). MEB tarafından geliştirilen ilk ÖMGY belgesinde yer alan yeterlik ve alt yeterlik alanları Tablo 2.1.’de görülmektedir.

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2006)

Yeterlik Alanı	Alt Yeterlikler
Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim	Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
	Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
	Öz değerlendirme yapma
	Kişisel gelişimi sağlama
	Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
	Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
	Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
Öğrenciyi Tanıma	Gelişim özelliklerini tanıma
	İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
	Öğrenciye değer verme
	Öğrenciye rehberlik etme
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Dersi planlama
	Materyal hazırlama
	Öğrenme ortamlarını düzenleme
	Ders dışı etkinlikleri düzenleme
	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
	Zaman yönetimi
	Davranış yönetimi
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
	Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
	Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
	Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Çevreyi tanıma
	Çevre olanaklarından yararlanma
	Okulu kültür merkezi durumuna getirme
	Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
	Aile katılımı ve iş birliği sağlama
Program ve İçerik Bilgisi	Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri
	Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
	Özel alan öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirme

ÖMGY, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (European Qualifications Framework) referans alınarak geliştirilen Türkiye Yeterlik Çerçevesi sonrası güncellenerek mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere 3 başlık altında toplanmıştır. 3 yeterlik alanı, 11 alt yeterlik ve 65 göstergeden oluşan güncellenmiş ÖMGY tablo 2.2.'de görülmektedir.

Tablo 2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
<i>Alan Bilgisi</i>	<i>Eğitim Öğretimi Planlama</i>	<i>Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</i>
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<i>Alan Eğitimi Bilgisi</i>	<i>Öğrenme Ortamları Oluşturma</i>	<i>Öğrenciye Yaklaşım</i>
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahiptir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
<i>Mevzuat Bilgisi</i>	<i>Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</i>	<i>İletişim ve İş Birliği</i>
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	<i>Kişisel ve Mesleki Gelişim</i>
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

ÖMGY’de yer alan yeterlik ve alt yeterlik alanları dikkatle irdelendiğinde programa dair yetkinlikler bağlamında bazı performans göstergelerinin öne çıktığı görülmektedir.

- Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
- Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
- Alanının öğretim programını ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
- Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
- Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
- Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
- Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
- Alanının eğitimi ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
- Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
- Uygulamalarında çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler

Yukarıda yer alan performans göstergeleri, bakanlığın öğretmenlerin programa dair yetkinliklerini önemsediğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin programı uygularken ve öğretim süreçlerinde kullandığı esneklik program ve öğretmen özerkliğine, program ve bileşenlerine dair bilgi, beceri ve yetkinlikleri program okuryazarlığına, programı ve öğelerini takip etmeleri programa bağlılığa ve eğitim öğretim süreçlerinde BİT’i etkin bir şekilde kullanmaları da teknolojik pedagojik alan bilgilerine işaret etmektedir denilebilir.

2.1.6.1. Özerklik, Okuryazarlık, Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişkiler

Sınıf içindeki doğrudan öğrenmelerin kaynağı olan ve sınıf dışındaki dolaylı öğrenmelerle de ilişkili olan programın doğal tasarlayıcıları, uygulayıcıları ve değerlendircileri olan öğretmenlerin programla ilgili birtakım yetkinliklere sahip

olmaları gerekmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlilerinden birisi şüphesiz program hakkındaki bilgi, beceri ve yeterliklerini içeren program okuryazarlıklarıdır. Program okuryazarlığı bir öğretmenin sınıfında uygulayacağı programı ve öğelerini bilmesini, anlamlandırmasını ve doğru bir şekilde uygulamasını sağlayan bir yetkinlik türüdür (Aslan, 2018). Programların tasarlanma amacına uygun olarak başarılı ve etkili bir şekilde uygulanması uygulayıcıların program okuryazarlığına bağlıdır (Marsh ve Willis, 2007; Gürbüz, 2021).

Program okuryazarı olan ve programa tam manası ile hakim olan öğretmenlerin programa bağlı olmaları ve onu tasarlanma amacına uygun bir şekilde uygulamaları beklenir (Güleş, 2022). Bu programa bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlerin programa bağlılığı planlanmış ve yazıya dökülmüş öğrenmelerin kaynağı olan resmi programın tasarlanma amacına uyumlu bir şekilde uygulanmasını sağlar. Resmi program ile uygulanan program arasındaki uyumun derecesi aynı zamanda programa bağlılığın düzeyine işaret etmektedir (Gelmez-Burakgazi, 2019). Fakat programa bağlılık salt bir şekilde ona uymayı değil bazı durumlarda da uyarlamayı gerektirmektedir (Troyer, 2017).

Program okuryazarı olan ve programı bağlılık ile takip eden öğretmenlerin programdaki eksiklikleri tespit edebilmesi ve bu eksikliklerden yola çıkarak birtakım uyarlamalar yapması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Uyarlamalar sadece tespit edilen eksikliklerin giderilmesine yönelik değil aynı zamanda içinde bulunulan bağlamın şartları ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre de yapılabilmektedir (Tokgöz, 2013). Program uygulamasında kullanılan bu esneklik program özerkliği ifade etmektedir. Program özerkliği, öğretmenlere programları uygulama esnasında bir akıntı payı bırakmakta ve programın daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Böylece program özerkliği öğretmenlerin genel özerklik davranışlarını da çerçeveleyerek öğretim sürecine yön vermektedir (Mølsted, 2015a).

Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında öğretimle ilgili bütün süreçlerde kendilerinden beklenenler ile realite arasında bir denge kurmaları gerekmektedir. Merkezi sınavlar, programın yetişmesi, sosyoekonomik bağlam, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları gibi birtakım faktörler öğretmenlerin politika ve realite arasında denge kurmalarını zorlaştırmakta ve esnek olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin kurduğu bu denge içerisinde kullandıkları esneklik payı onların genel öğretim

özerkliğine işaret etmektedir ve sağlıklı bir eğitim sisteminde olması gereken, bu payın etkili bir şekilde kullanılabilmesidir (Wermke ve Höstfält, 2014).

Hem program hem de öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının yanı sıra teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini de içerisinde barındıran ve 21.yüzyılda daha da önem kazanan teknolojik pedagojik alan bilgileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Nguyen vd. 2018). TPAB, dijital yerli öğrenenlerin olduğu bir çağda öğretmenlerin dijital bilgi ve becerilerini dijital pedagoji ile birleştiren önemli bir öğretmen bilgi modeli olarak ortaya çıkmaktadır (Maor, 2017). Alt boyutlarında program okuryazarlığını da kısmen barındıran öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri onların hem programı bağlılıkla takip etmelerinde hem de onda uyarlamalar yaparak özerk davranışlar sergilemelerine olanak sağlamakta ve çok yönlü bir şekilde bu değişkenler arasındaki ilişkileri desteklemektedir (Güzel-Yüce, 2022).

Bu doğrultuda bu çalışmanın da odak noktasını oluşturan ilgili değişkenler aşağıda ayrı başlık ve alt başlıklar halinde detaylı olarak ele alınmaktadır. Program özerkliği çalışmanın merkezinde yer aldığı için öncelikle özerklik kavramı çeşitli yönleriyle irdelenmekte ve sonrasında ilgili değişkene yönelik bilgiler sunulmaktadır. Öğretmen özerkliği başlığı altında hem program hem de öğretmen özerkliğini kapsayan çeşitli teori ve modellere yer verilmektedir. Program okuryazarlığı başlığı altında ilgili değişkenin alt boyutları ve yasal metinlerde geçen program okuryazarlığına dair ifadeler bulunmaktadır. Programa bağlılık başlığında alanyazında programa bağlılığa işaret eden farklı kavramlara, bağlılığı etkileyen faktörlere ve bağlılığın ölçülmesine vurgu yapılmaktadır. TPAB başlığı altında ise TPAB modeli ve alt boyutları ile öğretmenlerde TPAB'ın geliştirilmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.1.7. Özerklik

Otonomi, Fransızca *autonomie* kelimesinden dilimize geçmiştir ve özerklik anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Kavram, etimolojik açıdan ele alındığında *autos* (öz) ve *nomos* (kural veya kanun) kelimelerinden türediği görülmektedir. Bu kavram ilk olarak başka bir güç tarafından kontrol edilen fakat kendi kanunlarını koyabilen Yunan şehir devletler için kullanılmıştır. Sonraları kararları ve eylemleri kendilerine ait olan kişiler için de kullanılmaya başlanmış ve sosyal bilimlerde bu kullanımı yaygınlaşmıştır (Dearden, 1975; Dworkin, 2015). Alanyazında otonomi veya özerklik; eşitlik, kendi kendini yönetme, öz-yönetim, öz-belirleme ve irade

özgürlüğü gibi kavramlarla eşdeğer bir şekilde kullanılabilir (Ryan ve Powelson, 1991).

Ryan ve Deci (2006) öne sürmüş oldukları Öz-Belirleme Teorisinde kendi kaderini tayin eden özerk eylemlerin ben merkezi tarafından içsel veya dışsal bir motivasyonla yapıldığını ifade etmektedir. Ben merkezinin verdiği kararlar çoğu zaman tamamen özerk olamayacağı gibi tamamen dışsal etkilerin baskısı altında da bulunmamaktadır. Zira özerklik bir derece meselesidir ve özerk olduğu düşünülen kararlarda dahi dışsal etkiler söz konusu olabilmektedir. Yine Deci ve Ryan (1987) özerkliği, kişinin eylemlerinin içsel bir onayı olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda bir eylem ne kadar özerkse bütün benlik tarafından onaylanması o kadar muhtemeldir. Aksine, kişi kendini doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren konularda söz sahibi yani özne değilse alınan kararlar yahut yapılan eylemler sahiplenilemeyebilir. Michael Foucault, “gücün olduğu yerde direnç vardır” derken bunu kastetmiş olabilir. Bakhurst (2011) ise özerkliği kişilerin var olan bilgilerinin ışığında ne düşünüleceğini ve ne yapılacağını belirleme gücü olarak tanımlamaktadır. Winch (2006) ise özerkliği bir kişinin kendi kaderini tayin etme hakkı ve yeteneği olarak tanımlamaktadır. Üzerinde fikir birliğine varılan ortak bir tanımlaması olmasa da özerkliğin kişilerin bir özelliği ve sahip olması istenilen bir nitelik olduğu düşünülmektedir (Dworkin, 2015).

İlk olarak yasal metinlerde geçen ve sonrasında felsefe, psikoloji ve eğitim bilimlerinin üzerinde durmaya başladığı bir kavram olan özerklik, eğitimin bireyler için nihai hedefi olarak görülmektedir (Berka, 2000; Bakhurst, 2011; Dworkin, 2015). Spranger (1928)’in öğrenmenin ve eğitimin ancak öğretmenlerin ve öğrencilerin özgür bir şekilde bir araya geldiklerinde başarılı olabileceğini ifade etmesi, bu gerçeğe yönelik olabilir.

1990’larda Sovyetler’in çöküşünden sonra dünyaya yön veren neoliberalizmin etkisi pek çok ülkenin eğitim sisteminde de hissedilmiş, bazı istisnalar dışında dünya çapındaki eğitim reformları neoliberalizmin ilkelerini takip etmiştir (Autio, 2011). Eğitimin ve programların herhangi bir meta gibi görüldüğü neoliberalist yapılarda öğretmenler sistemi uygulayan ve sonuçlarına göre ödeme alan teknisyenler olarak görülmektedir (Goodson, 2014). Neoliberal ideolojinin takip edildiği eğitim politikalarında öğretmenlerin iş yükleri ve sorumlulukları giderek arttığı için bu durum stres düzeylerinin de yükselmesine neden olmaktadır (Erss, vd., 2016). Yapılan çalışmalar program bakımından kendini daha özerk

algılayan öğretmenlerin iş başındaki stresi yönetebilmede meslektaşlarına göre daha iyi konumda olduklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışma ortamında kontrol sahibi olma ihtiyacını da kapsayan genel öğretmen özerkliği, mesleğe bağlılık ile de pozitif olarak ilişkilendirilmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Bu doğrultuda özerkliğin motivasyonu ve iş memnuniyetini besleyen temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olduğu ifade edilebilir (Vansteenkiste ve Ryan, 2013).

2.1.7.1. Küreselleşme ve Özerklik

1990'larda Sovyetler'in çöküşünden sonra dünyaya yön veren neoliberalizmin etkisi pek çok ülkenin eğitim sisteminde de hissedilmiş, bazı istisnalar dışında dünya çapındaki eğitim reformları neoliberalizmin ilkelerini takip etmiştir (Autio, 2011). Eğitimin ve programların herhangi bir meta gibi görüldüğü neoliberalist yapılarda öğretmenler sistemi uygulayan ve sonuçlarına göre ödeme alan teknisyenler olarak görülmektedir (Goodson, 2014). Neoliberal ideolojinin takip edildiği eğitim politikalarında öğretmenlerin iş yükleri ve sorumlulukları giderek arttığı için bu durum stres düzeylerinin de yükselmesine neden olmaktadır (Erss, vd., 2016). Yapılan çalışmalar program bakımından kendini daha özerk algılayan öğretmenlerin iş başındaki stresi yönetebilmede meslektaşlarına göre daha iyi konumda olduklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışma ortamında kontrol sahibi olma ihtiyacını da kapsayan genel öğretmen özerkliği, mesleğe bağlılık ile de pozitif olarak ilişkilendirilmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Bu doğrultuda özerkliğin motivasyonu ve iş memnuniyetini besleyen temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olduğu ifade edilebilir (Vansteenkiste ve Ryan, 2013).

Küreselleşen ve bilgi iletişim teknolojileri (BİT) ile yönetilen 21.yüzyıl dünyasında insan gücü planlama yerini insan kaynakları planlamaya bırakmış ve eğitim politikalarının amacı evrensel ve esnek bireyler yetiştirmek üzere kurgulanmıştır. Bu doğrultuda eğitim sistemleri, yaşam boyu öğrenme becerileri aracılığı ile küresel bilgi ekonomisinin taleplerine yanıt verebilecek ve bu ortama uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi için programlara ve eğitim-öğretim sürecine BİT entegrasyonuna odaklanmıştır. Bunun bir sonucu olarak öğretmenlerin hem yeni teknolojilere ayak uydurmaları hem de öğrenenlerin teknolojik yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, bu yeni gereksinimlere göre sınıf ortamını organize edebilmeli ve öğretim yöntemlerini de uyarlayabilmelidir. Özerklik fikri bu noktada ortaya çıkmaktadır (Benson, 2005). Öğretmenler sınıf içinde ve dışında eğitsel

faaliyetlerini sürdürürken bir yandan da küresel bilgi ekonomisinin taleplerini ve merkezi otoritenin kısıtlamalarını dikkate almak durumundadır. Bu ikisi arasındaki dengeyi kurabilmek adına öğretmenlerin kendileri için oluşturdukları alan, öğretmenlerin özerklik davranışları ile ilgilidir (Wermke ve Höstfält, 2014). Özetle, küreselleşme, bilgi çağı ve bilgi ekonomisinin BİT ile ilgili geniş kapsamlı temaları, eğitim politikalarında özerkliğin ortaya çıkmasını ve anahtar konuma gelmesini sağlamıştır (Benson, 2005).

2.1.7.2. Özerklik ve Yerelleşme

Özerklik kavramının eğitim ile olan ilişkisini daha iyi anlamak adına irdelenmesi gereken bir diğer kavram ise yerelleşmedir (Wermke ve Höstfält, 2014). Eğitimde yerelleşme, eğitim sistemi ile ilgili yetkilerin merkezden yerele doğru kayması olarak ifade edilebilir (McGinn ve Welsh, 1999). Yerelleşmenin üç türü bulunmaktadır: sorumlulukların dağıtılması (*de-concentration*), delegasyon (delege atama) / görevlendirme (*delegation*) ve yetki devri (*devolution*). Sorumlulukların dağıtılmasında görevler ve işler merkezden yerele doğru dağıtılırken kontrol hala merkezin elindedir. Yerel yerinden yönetim olarak adlandırılabilir bu yetkilendirme türünde yetkilerin devredilmesi değil, yerel yetkilerin genişletilmesi söz konusudur. Delegasyonda ise merkezin hala söz hakkı olsa da karar verme yetkisi yarı özerk kurumlara devredilir ve bu kurumlar merkezi yönetim tarafından denetlenmektedir. Yetki devrinde ise karar verme yetkileri tamamen özerk bir birime devredilir (Hanson, 2006; McGinn ve Welsh, 1999). Özerkliğin seviyeleri ve yerelleşmenin türleri bir arada ele alındığında eğitimde özerkleşme ve yerelleşme arasında doğru orantılı bir ilişkiden söz edilebilir. Esasen bu iki fenomen birbirlerinin yerine de kullanılabilir (Lo, 2010).

OECD (2015) verilerine göre çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinde yerelleşme eğilimleri görülmekte iken bazı ülkelerde ise katı bir merkeziyetçi anlayış takip edilmektedir. Bu eğilimler merkeziden yerele doğru aşağıdaki gibi sıralanabilir ve tanımlanabilir

Merkezi sistemlerde eğitim ile ilgili politikaları genelde bir eğitim bakanlığı yönlendirir, belirler ve uygular. Bu sistemlerde bazı sorumluluklar yerele dağıtılabilir. *Yerelle birlikte merkezi sistemlerde* de merkezi bir eğitim bakanlığı bulunmakla birlikte yerel yetkililerin geniş sorumlulukları bulunmaktadır. *Okullarla birlikte merkezi sistemlerde* ise bir ulusal bakanlığın rehberliğinde özerkliğe sahip okullar bulunmaktadır. *Bölgeyle mutabık – paylaşımlı merkezi*

sistemlerde merkezi hükümet yasal çerçeveyi, yönetmelikleri, amaç ve içeriği tasarlarlarken bölgesel hükümet ise koordinasyon kurumlarının desteği ile farklı özerklik düzeylerinde eğitim hizmetlerinin yürütülmesini sağlamaktadır. *Yerelleşmiş* sistemlerde ise farklı kurumlar bölgesel eğitim kurumları veya bakanlıklarla bir araya gelerek eğitim ile ilgili politikalara karar verirler. Tablo 2.3.'te OECD ülkelerinin eğitim sistemlerinde takip edilen politikaların bu sınıflandırmaya göre yerleşme düzeyleri görülmektedir (Gomendio, 2017).

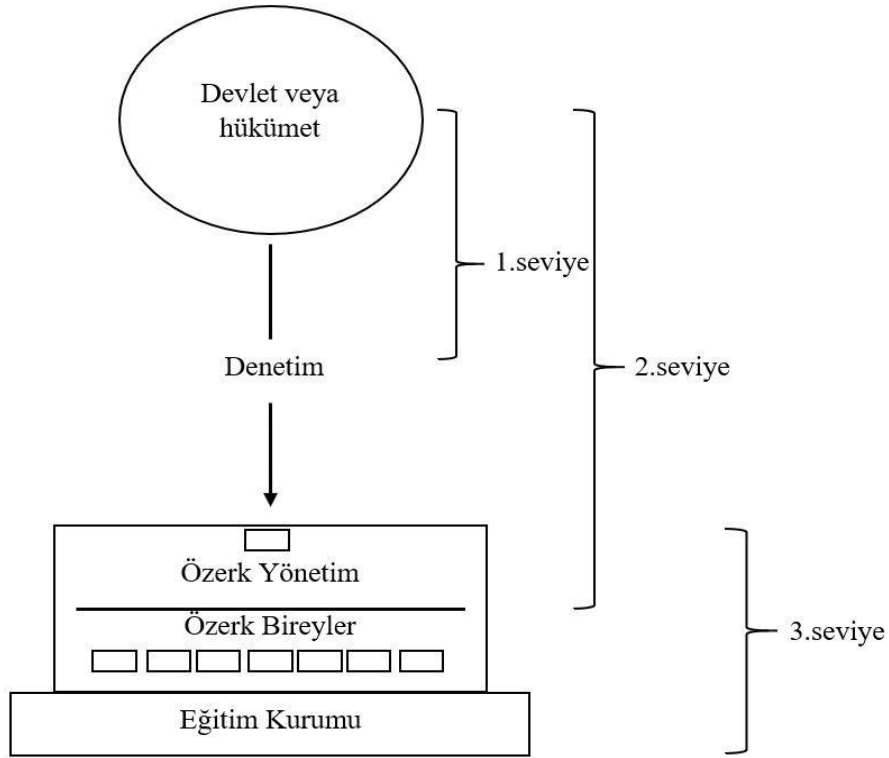
Tablo 2.3. OECD Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yerleşme Düzeyleri

Merkezi	Yerelle birlikte merkezi	Okullarla birlikte merkezi	Bölgeyle mutabık - paylaşımlı merkezi	Yerelleşmiş
Avusturya	Danimarka	İrlanda	Avustralya	Almanya
Çekya	Estonya	Hollanda	İspanya	ABD
Fransa	Finlandiya	Yeni Zelanda	Meksika	Belçika
İsrail	İsveç			İngiltere
İtalya	İzlanda			Kanada
Lüksemburg	Japonya			
Macaristan	Kore			
Portekiz	Norveç			
Türkiye	Polonya			
Yunanistan	Slovenya			
	Şili			

Tabloda görüldüğü üzere Türkiye, Fransa, İsrail, İtalya, Portekiz ve Yunanistan gibi bazı ülkelerde eğitim sistemi merkezi bir anlayışla yönetilmektedir. Almanya, ABD, Belçika, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde ise eğitim sisteminin yönetimi tamamen yerleşmiştir. Diğer bazı ülkelerde ise her iki anlayışın da kısmen benimsendiği görülmektedir (Gomendio, 2017).

2.1.7.3. Eğitsel Özerklik

Bireyler için eğitimin nihai hedefi olarak görülen özerklik, eğitim ortamlarında üç seviyede ele alınmaktadır. Birinci seviye devlet ile eğitim kurumları, ikinci seviye devlet ile bireyler, üçüncü seviye ise eğitim kurumları ve bireyler arasındaki güç ilişkilerini açıklamaktadır (Berka, 2000, s.10). Şekil 2.1.'de bu güç ilişkisi görülebilir.



Şekil 2.1. Devlet, Eğitim Kurumları ve Bireyler Arasındaki Güç İlişkisi

Burada söz edilmesi gereken ilk konu devlet ile eğitim kurumları arasındaki güç ilişkisidir. Bağlamdan bağlama farklılık gösterse de genelde devletin yahut yönetsel erkin bu ilişkideki konumu denetmenliktir (Lo, 2010). Bir eğitim kurumunun özerkliği ise işe alma, öğrenci kabulü, program ve bütçe gibi konularda önemli kararları verebilme yetkisi ile ifade edilmektedir (Glenn, 2000). Devlet ile bireyler arasındaki güç ilişkisi ise devletin yahut yönetsel erkin öğretim hizmetini sunan profesyoneller (öğretmenler veya öğretim elemanları gibi) üzerindeki kontrol derecesini göstermektedir. Üçüncü seviye ise bir eğitim kurumunun ve o kurumdaki bireylerin karşılıklı özerklik seviyeleri ile ilgilidir (Berka, 2000). Frostensson (2015) da eğitsel özerkliği profesyonel, eğitim kadrosu ve bireysel olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. İlk boyutta öğretmenlerin profesyonel bir grup olarak özellikleri ele alınırken ikinci boyutta idari ve eğitim kadrosunu içeren bir okul organizasyonunun özerkliği vurgulanmaktadır. Üçüncü boyut ise birey olarak öğretmenlerin özerkliğine işaret eder (Akt., Wermke ve Salokangas, 2015).

Eğitim sistemlerinin yerelleşmesi veya özerkleşmesi bir bütün halinde olabileceği gibi sistemin sadece belirli parçalarında da görülebilmektedir. Örneğin bir ülkede eğitimin finansmanı merkezi olarak belirlenebilirken eğitim

programlarının geliştirilmesi görevi yerele devredilebilir. Bunun tam tersi de mümkündür. Programlar merkezden geliştirilirken eğitimin finanse edilmesi işi yerel yönetimlere bırakılabilir. Bununla birlikte bu işlemlerde yerele verilen karar verme yetkisi merkezi bir yönetim tarafından dışsal etkilerle bir formalite haline de getirilebilir (Žakelj vd., 2013). Bütün bu yönleri ile eğitimde özerklik, uluslararası alanyazında oldukça popüler bir fenomen olmasına rağmen öğretmenlerin özerkliğinin programlar tarafından nasıl çerçevelendiği çok fazla ele alınmamıştır (Mausethagen ve Mølsted, 2015; Mølsted, 2015a). Bu doğrultuda program ve öğretmen özerkliğini bir arada incelemek önemli görülmektedir.

2.1.8. Öğretmenlerin Program Özerkliği

Program, çerçeve bir metin olarak öncelikle öğretmenlere ve eğitim yetkililerine yöneliktir. Bu çerçeve, eğitimcilere programın öğrenme-öğretme anlayışı ile ilgili bilgiler sağlamakta ve eğitim-öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği ile ilgili onlara rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Programlarda öğretmenlere hareket serbestisi sağlayan alanlar da bulunmaktadır. Program özerkliği, öğretmenlere ders içi ve ders dışı eğitsel faaliyetleri yürütürken bırakılan bu açık kapıyı, başka bir deyişle “akıntı payını” kullanabilmelerini sağlamaktadır (Erss, 2017). Program özerkliği, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde program ve boyutları ile ilgili profesyonel kararlar alma hakkına sahip olmaları anlamına gelmektedir (LaCoe, 2006; Pearson ve Moomaw, 2005). Başka bir tanıma göre ise bireylere veya gruplara -özellikle bireysel olarak öğretmenlere veya okulların yönetici organlarına- öğrencilere ne öğretileceği konusunda verilen karar verme gücünü ifade etmektedir. Bu güç; program geliştirme süreci ile ilgili öğretmenlerin kendi önceliklerini tanımlamalarını, merkezi programı öğrencilerin ve ortamın özelliklerine göre uyarlamalarını ve öğrenciler için önemli olacağını düşündükleri konuları ele alarak kararlar almalarını gerektirmektedir (Morgado ve Sousa 2010). Bu doğrultuda program özerkliğinin, öğretmenlerin programları öğrencilerin ilgileri ve yerel koşullar ile ilişkilendirebilmelerine yardımcı olduğu ileri sürülmektedir (Kauffman, 2005; Skilbeck, 2005; Vieira, 2007). Bu bağlamda özerk öğretmen, “sınıfında uygulanan program hakkında pek çok karar veren bir düşünür” iken; özerk olmayan öğretmen ise “programın uygulanmasında pasif rolü olan” bir kişidir denilebilir (McCutcheon, 1997, akt., Morgado ve Sousa, 2010).

Program uzmanları genellikle program özerkliğinin karmaşık doğasını anlamak ve aydınlatmak yerine bunun bir gereklilik olduğunu varsayma

eğilimindedirler. Bu durum, eğitim ve program politikalarının karar vericilerini yanıltarak yanlış kararlar almalarına neden olabilir (Hong ve Youngs, 2016). Zira daha fazla özerkliği toplumun tarihsel ve kültürel bağlamından koparıp salt doğru kabul etme varsayımı bir yanılgıdan ibaret olabilir (Erss, vd., 2016) Shulman’a (2004) göre ise özerklik bir eğitim sisteminde hem sorun hem de çözüm olabilir. Bu, özerkliğin karışık ve beklenmedik sonuçlar üretebilecek potansiyelinden kaynaklanmaktadır.

Program özerkliğinin uygulamada olumlu sonuçlar üretebilmesi, yapısal değişikliklerle birlikte eğitim programlarının özünde yapılacak değişikliklerle mümkün görünmektedir. Bu noktada programlar tasarlanırken konu alanı ve içerik bilgisine yapılan vurgunun azaltılması, bunun yerine öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik konu alanı ve içerik standartlarının belirlenmesi önerilmektedir (Hong ve Youngs, 2016) Ayrıca özerkliğin eğitimi iyileştirebilmesi ve daha sağlıklı sonuçlar vermesi için merkezi yönetimin yerele daha aktif rol oynaması adına gerekli koşulları oluşturması ve kaynak sağlaması da gerekmektedir. Okullardan ve öğretmenlerden ise merkezi norm ve ilkelere bağlı kalarak programla ilgili konularda stratejik kararlar alabilmeleri beklenmektedir. Bu, kolay bir görev olmamakla birlikte, meslektaşlar arası iş birliği ile mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin bir meslek grubu olarak bazı temel özellikleri dikkate alınmadan özerkliğin geliştirilmesi ve uygulanması ise mümkün değildir. Bu nedenle program özerkliği yönünde yapılacak bir politika değişikliğinin başarıya ulaşabilmesi için mutlaka öğretmenlerin bu yönde mesleki gelişimlerini destekleyecek ve program geliştirme konusunda onlara katkı sağlayacak önlemler alınması gerekmektedir. Program özerkliğini sağlamak büyük ölçüde merkezi ve yerel yönetimlerin işi olsa da eğitimin sonsuz bir görev olduğu düşünüldüğünde sorumluluğun diğer büyük bir kısmının da öğretmenlere bağlı olduğu söylenilebilir (Morgado ve Sousa, 2010).

Okullara ve öğretmenlere tanınan program boşluğu/esnekliği/özerkliği, onların her zaman bunu kullandıkları anlamına gelmemektedir. Zira bu yetkiyi kullanma durumu pek çok faktörden etkilenebilir. Özellikle program geliştirme konusunda sahip olunan özerklikle başa çıkma konusundaki yeterliklerden yoksun olma veya eyleme geçme konusunda kendini güvensiz hissetme, bu durumu olumsuz etkileyen etkenler arasında sayılabilir. Küresel Eğitim Reformu Hareketini (Global Education Reform Movement) takip eden bazı ülkeler (Almanya, Hollanda,

İskoçya, İsveç ve Norveç gibi) eğitim sistemlerinde hesap verebilirlik açısından daha fazla önlem alma yoluna gitmektedir. Bu durumda merkezi olarak geliştirilen standartlar, zaman zaman eğitim sisteminin üzerinde önemli baskılar oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası testlerin dikkate alınması, sonuçlarının kamuoyuyla paylaşılması, denetim sistemi ile eğitim kurumlarının değerlendirilmesi gibi önlemler hesap verebilirliğin önemini göstermektedir. Bu durumda hesap verebilirlik ve değerlendirme, özerkliği baskılayıcı bir rol üstlenebilmektedir (Kuiper ve Berkvens, 2013). Bunların yanı sıra merkezi sınavların bulunduğu eğitim sistemlerinde öğretmenlerin program özerkliği doğal olarak sınırlandırılmaktadır. Çünkü merkezi sınavların kapsamı ve bu kapsamın öğrencilere aktarılması için ayrılan zaman özerkliğin önünde bir engel olarak durmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin görevi öğrencileri yaşama değil, sınava hazırlamak olmaktadır (Erss, vd., 2016).

2.1.8.1. Düzeylerine Göre Program Özerkliği

Van den Akker (2003), program hakkında karar verme işlemini makro, mezo, mikro ve nano olmak üzere dört seviyede ele almaktadır. Eğitim sistemi, toplum, ulus veya devlet düzeyinde verilen kararlar makro; okul ve kurum düzeyinde alınan kararlar mezo; sınıf düzeyindeki kararlar mikro; öğrenen düzeyindeki kararlar ise nano düzey olarak adlandırılmaktadır. Şekil 2.2.'de yer alan van den Akker (2003)'in örümcek ağı metaforu, programın bileşenlerini ve aralarındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 2.2. Program Örümcek Ağı

Örümcek ağı metaforunda yer alan bileşenler (gerekçe, amaç ve hedefler, içerik, öğrenme etkinlikleri, öğretmen rolü, materyal ve kaynaklar, gruplama, konum, zaman ve değerlendirme) bir programda yer alan/almasi gereken boyutlardır. Bu metafor hem bileşenlerin birbirine bağıllığına hem de onları birbirlerine bağlayan yapının zayıflığına vurgu yapmaktadır. Herhangi bir bileşende yapılacak bir değışim, bütünün dengesini riske sokabilmektedir. Bileşenlerin ilgi düzeyi, programla ilgili karar verme düzeylerine göre değışebilmektedir. Örneğın ulusal program çerçevesi gibi makro düzeydeki program belgeleri çoğı zaman gerekçeye, amaç ve hedeflere, içeriğı ve zamana odaklanmaktadır. Diğeryandan ders kitapları gibi mikro düzeydeki program belgeleri ise bileşenlerin tamamı ile ilgili olabilmektedir.

Yüksel (2004) ise program geliştirme çalışmalarının genel olarak 4 düzeyde yürütüldüğünü belirtmektedir. Bunlar; ulusal düzey, bölgesel düzey, okul düzeyi ve bireysel düzeydir. Ulusal düzeyde program geliştirme çalışmalarında daha çok ülkenin tamamında uygulanacak olan programlar hakkında kararlar verilirken bölgesel düzey ise sıklıkla federal eğitim sistemlerinde ve eyalet seviyesinde yürütölmektedir. Okul düzeyinde program geliştirme çalışmalarında amaç, okulun bulunduğı çevrenin ve bu çevre içerisinde yer alan bireylerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve özellikleri doğrultusunda programla ilgili kararları alabilmektir. Bireysel düzeyde program geliştirme ise programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programla ilgili verdiği ve uygulamakta olduğı kararları içermektedir.

2.1.8.1.1. Ulusal (Makro) Düzey

Van der Akker (2003), program hakkında karar verme işlemini makro, mezo, mikro ve nano olmak üzere dört seviyede ele almaktadır. Eğitim sistemi, toplum, ulus veya devlet düzeyinde verilen kararlar makro; okul ve kurum düzeyinde alınan kararlar mezo; sınıf düzeyindeki kararlar mikro; öğrenen düzeyindeki kararlar ise nano düzey olarak adlandırılmaktadır. Şekil 2.2.'de yer alan örümcek ağı metaforu (van der Akker, 2003), programın bileşenlerini ve aralarındaki ilişkiyi göstermektedir.

2.1.8.1.2. Bölgesel (Makro-Mezo) Düzey

Federal eğitim sistemlerinde daha çok eyalet seviyelerinde program geliştirme çalışmalarının yürütölmesine bölgesel özerklik denilebilir. Bu düzeydeki çalışmaların amacı daha yerel düzeyler için standartlar ve ilkeler belirlemektir (Yüksel, 2004).

2.1.8.1.3. Okul (Mezo) Düzeyi

Okul özerkliği ise program geliştirme çalışmalarının okul düzeyinde yürütüldüğü durumlarda görülmektedir. Okulların kendi eğitsel ve kültürel faaliyetlerini kendilerinin hazırlaması, uygulaması ve yönetmesine okul özerkliği denilmektedir. Bu doğrultuda okul özerkliğinin yönetsel, eğitsel ve kültürel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Okul düzeyinde program geliştirme çalışmalarını ve eğitimle ilgili bütün faaliyetleri içeren boyut ise eğitsel olanıdır (Sousa, 2013). Özerk okulların, uygulayacakları programları kendilerinin tasarlaması ve geliştirmesi ise “okul temelli program geliştirme” veya “okula dayalı program geliştirme” olarak adlandırılmaktadır (Skilbeck, 2005).

Okul temelli programlar, bir kurum olarak okulun yöneticileri ve öğretmenleri de dahil olmak üzere bütün yetkilileri tarafından okulun içinde bulunduğu çevrenin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve özellikleri göz önüne alınarak tasarlanan, uygulanan ve geliştirilen programlardır (Kahramanoğlu, 2017; Law ve Nieveen, 2010; Yüksel, 1998). Okul temelli program geliştirmede bir okulda görev yapan tüm eğitimcilerin bir araya gelerek program geliştirme ve öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunmada daha etkin görev almaları gerekmektedir (Skilbeck, 2005). Daha bireysel olan öğretmen özerkliğinin aksine bu tür bir özerklikte kolektif bir çabaya ihtiyaç duyulmaktadır (Bolstad, 2004). Bu şekilde bir okulda uygulanacak bütün programların öğretmenler arasında iş birliği ve iletişime dayalı olarak geliştirilmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet edecek ürünlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Nelson ve Miron, 2005). Öte yandan okul temelli program geliştirmenin öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerinin bulunması, zamana ve desteğe ihtiyaç duymaları gibi birtakım gerekliliklerden dolayı uygulanması oldukça güç olabilmektedir (Kennedy, 1992).

Okul temelli program geliştirme çalışmalarını özerklik derecelerine göre 4 seviyede ele almak mümkündür (EACEA, 2008): tam özerklik, sınırlı özerklik, yad erklik, gönüllü delegelik. *Tam özerklik*, programla ilgili kararların herhangi bir dış müdahale olmadan ve önceden belirlenen çerçeveler içerisinde okullar tarafından alınmasıdır. Bu düzeyde üst otoritenin görüşleri bağlayıcı değil, tavsiye niteliğindedir. *Sınırlı özerklik*, program geliştirme sürecinde okullar tarafından alınan kararların üst bir otorite tarafından onaylanması anlamına gelmektedir. Bu tür bir okul özerkliği sınırlı veya kısıtlı olarak tanımlanmaktadır. *Yad erklik (özerklik yokluğu)*, program geliştirme sürecindeki kararların yetkili bir üst otorite

tarafından alınması anlamına gelmektedir. Bununla birlikte bu kararlarla ilgili olarak okulların da görüşlerine başvurulabilmektedir. *Gönüllü delegelik* ise üst otoritenin, karar verme gücüne sahip bir delegesini okullara ataması anlamına gelmektedir. Böylelikle program geliştirme sürecindeki bazı kararlar üst otoritenin delegesi tarafından bazıları ise okul tarafından alınmaktadır (EACEA, 2008).

2.1.8.1.4. Bireysel (Nano) Düzey

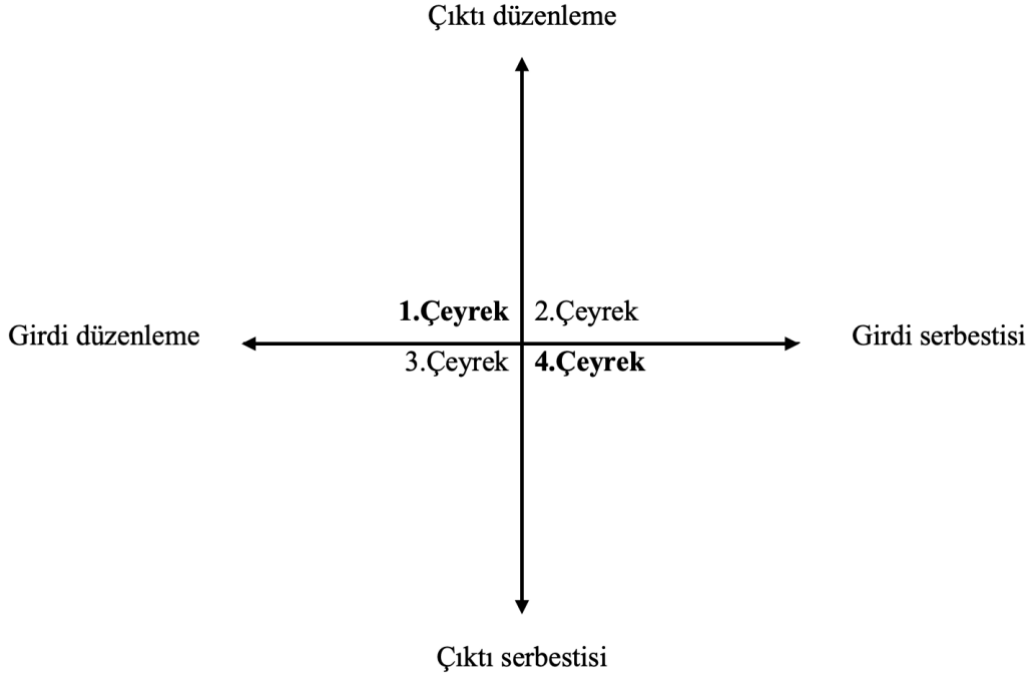
Bireysel düzeyde program geliştirme çalışmaları, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programla ilgili sınıf içinde ve dışında aldığı ve uygulamaya geçirdiği bütün kararları içermektedir. Bu, özerkliğin derecesine göre programın tamamen öğretmenler tarafından geliştirilmesini ve uygulanmasını içerebildiği gibi üst yetkililer tarafından geliştirilen programın öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerine göre uyarlanmasını da kapsayabilmektedir (Yüksel, 2004).

2.1.8.2. Program Özerkliği Bağlamında Program Geliştirme Politikaları

Program geliştirme çalışmalarında izlenen politikalar, programların pek çok kurallarla çerçevelendiği katı bir anlayıştan tamamen kurallardan arındırılması yönünde oldukça esnek bir anlayışa doğru farklılaşabilmektedir. Katı kurallarla çerçevelenen programların benimsendiği eğitim sistemlerinde genel olarak ulusal program geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Tersine durumda ise program geliştirme çalışmalarında sorumluluk ve yetki yerel birimlere aktarılmaktadır. Bu iki uç noktanın dışında merkezi bir çerçeve programın yer aldığı ve yerel birimlerin bölgelerin ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda uyarlama veya yeniden geliştirme yapabildiği uygulamalar da bulunmaktadır. Yetki ve sorumluluk paylaşımının yanı sıra program geliştirme çalışmalarına paydaşların katılımı konusunda da izlenen politikalar çeşitlenmektedir. Kimi ülkelerde öğretmenler, okul liderleri ve yöneticiler, alan uzmanları gibi ilgili paydaşların dışında ebeveynler ve öğrenciler gibi gruplar da programla ilgili görüş ve önerilerini dile getirebilmektedir.

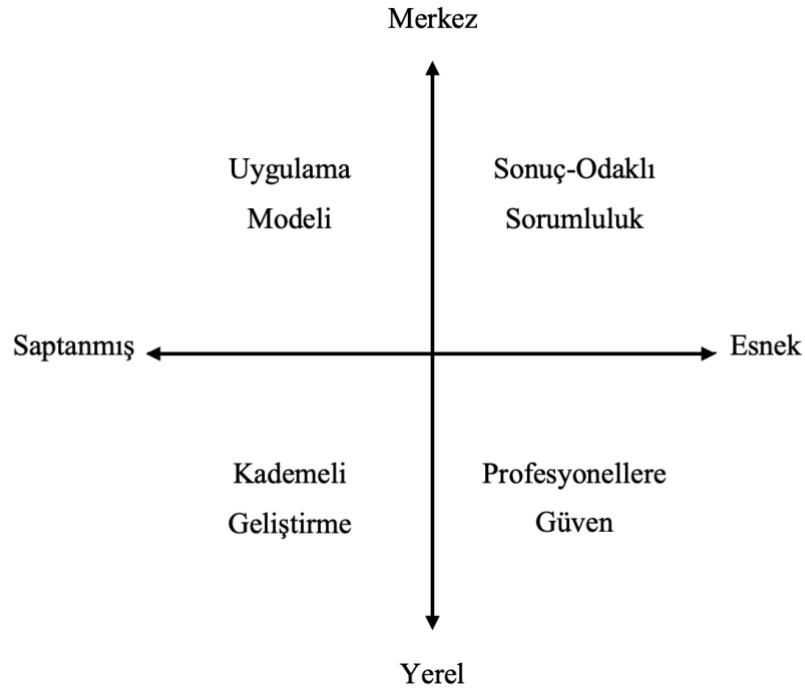
Farklı ülkelerde izlenen program geliştirme politikalarını merkezileşme/yerelleşme bağlamında Şekil 2.3.'te görüldüğü gibi dört çeyrekte konumlandırabilmek mümkündür (Leat vd., 2013; Nieveen ve Kuiper, 2012). Sol üst bölümde yer alan 1.çeyrek, merkezi politikaların takip edildiği sistemlerde görülürken sağ alt bölümde yer alan 4.çeyrek ise yerleşmiş sistemlerde takip edilen politikalara örnek olarak verilebilir. 1.çeyrekteki sistemlerde programın girdi ve çıktıları merkezi yönetim tarafından sıkı bir şekilde izlenirken 4.çeyrekte ise bu

iş ve yetkiler tamamen yerele devredilmiştir. 2. ve 3.çeyreğin ise program geliştirme politikaları yarı merkezi yarı yerelleşmiş olan sistemler için uygun olduğu söylenebilir.



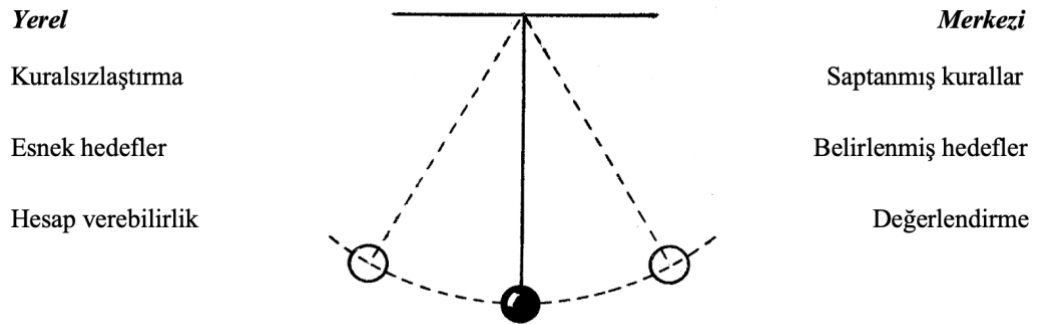
Şekil 2.3. Girdi/Çıktı Düzenleme/Serbestisi

Benzer şekilde Ekholm (1996)'un programın amaçlarından yola çıkarak temellendirdiği program yönlendirme modelleri de amaçların kim tarafından belirlendiği ve onlara ulaşma yönteminin nasıl olduğu şeklinde yatay ve dikey iki eksen üzerinde açıklanmaktadır. Bu doğrultuda Şekil 2.4.'te de görüldüğü üzere biri merkezi, biri yerelleşmiş ve diğer ikisi de yarı merkezi yarı yerelleşmiş sistemlerde görülen modeller ortaya çıkmaktadır. Tamamen merkezi olan uygulama modelinde merkezi yönetim hem programın amaçlarını hem de bu amaçlara nasıl ulaşılacağını gösteren yöntemleri belirler. Yarı merkezi yarı yerelleşmiş modellerden kademeli geliştirmede yerel yönetimler amaç belirleme yönünde teşvik edilirken amaçlara nasıl ulaşılacağı ise merkez tarafından belirlenmektedir. Sorumlulukların kısmi olarak paylaşıldığı diğer model olan sonuç-odaklı sorumlulukta amaçlar merkezden belirlenirken amaçlara ulaşma yöntemleri ise yerele bırakılır. Tamamen yerelleşmiş sistemlerde görülen profesyonellere güven modelinde ise hem amaçların belirlenmesi hem de amaçlara ulaşacak yöntemlerin seçilmesi işi yerele bırakılmıştır.



Şekil 2.4. Program Yönlendirme Modelleri

Farklı eğitim sistemlerinde izlenen bu politikalar metafor olarak bir sarkaca benzetilmektedir (Şekil 2.5.). Program sarkacı kural koymadan kuralsızlaştırmaya doğru sürekli bir hareket halindedir. Daha çok kural koymaya yönelik eğitim sistemlerinde programlar belirlenmiş uzak, genel ve özel hedeflere sahiptir. Sarkacın bu tarafında merkezi değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Ters yönde hareket eden eğitim sistemlerinin program geliştirme çalışmalarında ise ayrıntılar önem kaybeder. Hesap verebilirliğe yapılan vurgu ise bu yönde artmaktadır (Kuiper ve Berkvens, 2013).



Şekil 2.5. Program Sarkacı

Program geliştirme çalışmalarının sorumluluk, yetki ve katılım açısından ülkeden ülkeye sürekli değişim halinde olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinde benimsenen program geliştirme politikalarını coğrafi ve tarihsel süreç içerisinde ele almak program sarkacının hareket yönünü ve dinamiklerini anlamada faydalı bulunmaktadır. Çünkü özerklik kavramı, coğrafi ve tarihsel farklılıklara tabidir. Örneğin Türkiye ve Fransa gibi üniter yapıya sahip olan pek çok ülkede programların devlet tarafından geliştirilmesi ve kontrol edilmesi oldukça olağandır (Yüksel, 2004; Kuiper ve Berkvens, 2013). Hatta Yunanistan gibi bazı ülkelerde okullar ve öğretmenler ders kitaplarını dahi seçme özgürlüğüne sahip değildir (Coulby, 2000). Bununla beraber İsveç, Norveç ve Finlandiya gibi Nordik ülkelerde ise eğitimcilerin genel olarak özerklik seviyesi oldukça yüksektir (Hopmann, 2007; Mausethagen ve Mølsted, 2015). Bu nedenle sarkacın iki farklı yönünde takip edilen politikaların anlaşılması her ülkenin kendi bağlamında incelenmesi ile mümkün görünmektedir.

2.1.8.3. Program Özerkliği Bağlamında Çeşitli Ülkelerin Program Geliştirme Politikaları

2.1.8.3.1. Almanya

Eyaletler halinde yönetilen Almanya Federal Cumhuriyetinde bütün eyaletler programın nasıl ve kim tarafından geliştirilmesi gerektiğine kendileri karar vermektedir (Hameyer ve Tulowitzki, 2013). Kuzey Ren-Vestfalya, Renanya-Palatina ve Baden Württemberg gibi bazı eyaletlerde okullara daha fazla özerklik sağlayan yerelleşme mevcutsa da eyaletlerin çoğunluğunda merkezi anlayış hakimdir. Çoğu Alman öğretmen, okullarda kendi programlarını geliştirmek bir yana merkezi olarak detayları belirlenmiş bir programı takip etmek zorundadır (Berger vd., 2012). Esasen 1980'lerden itibaren yerelleşme ve eğitimde özerklik, politikacılar tarafından desteklenmiş olsa da özellikle Almanya'nın PISA'da başarısız olmasından dolayı olumsuz etkilenmiştir. İstenmeyen sonuçlar bu çabaların yerini standartlaştırmaya ve güçlü bir dışsal kontrol sistemine bırakmasına neden olmuştur (Hameyer, 2010). Bunda Bavyera gibi katı bir merkezi anlayış ve dışsal kontrole sahip eyaletin PISA sıralamasında en önde olmasının katkısı büyüktür (Erss, vd., 2016). Bununla birlikte bazı eyaletlerde bulunan okullar, kendi programlarını geliştirmek veya uyarlamak konusunda daha fazla özerkliğe sahiptir. Bu durum, program çalışmalarında yetkin olan bazı istisnaların dışında okulları pek çok seçenek ve tercihle karşı karşıya getirmekte ve onları yerel/bölgesel ihtiyaçlar ile ulusal standartlar ve merkezi programlar arasında denge

sağlama hususunda ikilemde bırakmaktadır. Sonuç olarak, program geliştirme çalışmalarında her ne kadar eyalet bazında özerklik sağlanabiliyor olsa da ulusal standartlar, dış değerlendirme, artan hesap verebilirlik talepleri gibi etkenler yerelin üzerindeki baskıyı artırmakta ve program özerkliğini sınırlandırıcı bir rol oynamaktadır (Hameyer ve Tulowitzki, 2013).

2.1.8.3.2. Estonya

Aralarında Estonya'nın da bulunduğu Doğu Avrupa ülkeleri 1980'lere kadar Sovyetler Birliğinin öncülük ettiği komünist bloğun bir parçası konumundaydılar. Bu ülkelerdeki eğitim sistemlerinin de neredeyse tamamı katı kurallarla çevrili merkezi bir anlayışla yönetilmekteydi. Sovyet tipi okullar ve detayları merkezi olarak belirlenmiş programlar öğretmenlere ne eğitim politikalarında ne de program geliştirme konusunda söz hakkı tanımamaktaydı. 1980'lerde Doğu Avrupa'da komünizmin çöküşü sonrasında bölge ülkelerinin eğitim sisteminde Sovyet tipi katı merkezi program anlayışından köklü bir şekilde vazgeçilmeye çalışılmış olsa da Estonya'nın eğitim sisteminde Sovyet etkisi uzun bir süre görülmeye devam etmiştir (Cerych, 1999; Tuul vd. 2015). 1996 programında öğretmenler hem programın geliştiricisi hem de eğitimin politika yapıcıları olarak betimlenmişse de pratikte bu böyle olmamıştır. 96 programının felsefesinin modernite-geleneksellik bağlamında öğretim programlarının felsefesi ile uyuşmaması, öğretmen özerkliğini kısıtlayan konu merkezli ve bilgi yüklü anlayışla geliştirilmesi ve geliştirilme aşamasında sınırlı sayıda öğretmen katılımıyla Sovyet yukarıdan aşağıya hiyerarşi modelini sürdürmüş olması bu durumu doğrular niteliktedir (OECD, 2001). Sonraları yapılan geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına rağmen öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımı tam olarak sağlanamamıştır (Erss vd., 2014).

Estonya'da yükseköğretim harici bütün kademelerde ulusal program çerçevesi sunulmakla birlikte okullar ve öğretmenler programda ve öğelerinde değişiklik yapabilmekte, yerelin şartlarına ve bireylerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlayabilmektedir (Erss, vd., 2016). Bununla, öğretmenlere program geliştirmeye yönelik bilgi ve becerileri edindirecek onların özerk birer profesyonel olmalarını sağlamak ve bu şekilde eğitim sistemini Sovyet tipi aşırı merkezîyetçi yapıdan kurtarmak amaçlanmaktadır (Tuul, vd., 2015).

Estonya'da ulusal programlar Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yönetilen devlet program komisyonlarınca geliştirilmektedir. Bu komisyonlara

öğretmenlerin katılımı teşvik edilmekte ve sınırlandırılmamaktadır. Ayrıca, ulusal programlar onaylanmadan önce kamuoyu tartışmasına açılmakta ve öğretmenlerin fikirlerini ifade etmeleri desteklenmektedir (Tuul vd. 2015).

2.1.8.3.3. Finlandiya

Finlandiya'da 1970'lerden önce ikili bir eğitim sistemi mevcuttu. Bu ikilik, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişleri ile güçlü bir bağlantıya sahipti ve fırsat eşitsizliğine neden olmaktaydı. Uzun süren hararetli siyasi tartışmaların sonunda 1968 yılında kabul edilen Temel Eğitim Yasası ile bu ikilik ortadan kaldırılarak Fin temel eğitim sisteminin temeli atılmış oldu (The Finnish National Board of Education, 2010). 1970 yılında yayımlanan ilk ulusal çekirdek programı ile kapsamlı bir reform başladı. Bu ilk çekirdek program güçlü bir şekilde merkezileştirilmiş bir belgeydi. Reformlara rağmen 1985'e kadar ikili eğitim sisteminin etkisi programlarda görülmeye devam etmekteydi. 1983'te değişen Temel Eğitim Yasasını müteakiben 1985'te program geliştirme çalışmalarında önemli bir değişikliğe gidilerek yerelleşmeye ve öğretmen özerkliğine ağırlık verilmiştir. Bu reformla birlikte yerel yönetimlere daha fazla karar verme yetkisi verilerek öğrenci ihtiyaçları eğitimin odak noktası haline getirilmiştir. 1990'larda da yerelleşme süreci devam etmiştir. 1994 program reformu yerel yönetimlere büyük ölçüde özerklik sağlamıştır. Merkezi yönetim tarafından ders kitaplarının denetlenmesi ve okulların düzenli olarak denetlenmesi uygulamaları bu reform ile ortadan kaldırılmıştır. Yerel yönetimler birincil eğitim sağlayıcıları konumuna getirilerek devlet tarafından sağlanan finansal destekleri özgürce kullanabilmeleri ve eğitim sürecini özerk bir şekilde organize edebilmeleri sağlanmıştır. Program geliştirmede okul temelli karar vermeye geçilmesi de bu reformla gelen bir başka yenilik olarak dikkate değer bulunmaktadır (Vitikka vd., 2012).

Finlandiya, eğitim sisteminde ve program geliştirme çalışmalarında yerelleşme yönünde atılan önemli adımlara rağmen 2000'li yıllarda siyasi iklimin değişmesi ve küresel eğilimlerden dolayı yeniden merkezileşme söz konusu olmuştur (Ropo ve Välijärvi, 2010).

Fin eğitim sisteminde program geliştirme çalışmaları iki ayaklı yürümektedir. Bu çalışmaların bir ayağında merkezi bir çekirdek program, diğer ayağında ise yerelde okulların ve öğretmenlerin geliştirdiği öğretim programları yer almaktadır. Ulusal çekirdek program yerelde hazırlanan programlar için bir çerçeve görevi görmektedir. Tüm okul dersleri için öğretimin amaçlarını ve temel içeriğini

içermenin yanı sıra eğitimin misyonunu, değerlerini ve yapısını da tanımlamaktadır. Ulusal çekirdek programının geliştirilme sürecinde merkezi ve yerel makamlar birlikte çalışmaktadır (The Finnish National Board of Education, 2011; Vitikka, vd., 2012).

2.1.8.3.4. Fransa

Okullaşmanın 6-16 yaş arası zorunlu olduğu Fransa’da eğitsel hedefler ve içerikler Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Öğrencileri ulusal/merkezi sınavlara hazırlayabilmek için ulusal programlar aracılığıyla bütün derslerde ulaşılması beklenen düzeyler açıkça tanımlanmaktadır. Açıkçası bu merkezi yapı, oldukça köklüdür. Öğretim içeriklerinin 1882 Jules Ferry yasaları tarafından belirlenmesi ile başlayan bu süreç, 1947 Langevin-Wallon raporuyla devam etmiştir. Fransız gençlerin temel yeterliklere sahip olmadan okuldan ayrılmalarını engellemek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve ulusu inşa eden becerileri tüm gençlere edindirmek gibi birtakım hedefleri bulunan bu eylemler zorunlu eğitim kademelerinde genel bir çerçeve sunulmasını mecburi kılmıştır (Coquidé ve Prieur 2013). Bu nedenle Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu olarak benimsenen bilgi ve becerilerin ortak temelinde aralarında özerklik ve inisiyatif almanın da bulunduğu 7 ana yeterlik alanı belirlenmiştir (European Commission [EC], 2006). Bu doğrultuda Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında merkezi programlar yeniden tasarlanmıştır. Programların etkili uygulaması ise yerele (okullara ve öğretmenlere) bırakılmıştır. Ayrıca kabul edilen bir değişiklik programlarda yerel uyarlamalar mümkün kılınmış; sorumluluk paylaşımı ve okul özerkliği gelişiminin önü açılmıştır. Bu gelişmeler Fransız eğitim sisteminde özerkliğe yapılan vurgunun arttığını gösterse de köklü bir merkezi yönetim anlayışına sahip olan ülkede yerleşme yolculuğunun henüz başlangıç aşamasında olduğuna işaret etmektedir (Coquidé ve Prieuri 2013).

2.1.8.3.5. Güney Afrika

Güney Afrika’da uzun süren ırkçı yönetim (*apartheid*) sonrası 1994 yılında demokrasi ile seçimler gerçekleştirilmiş ve bu tarihten itibaren kaliteli eğitim için programla ilgili bir dizi uygulamalar hayata geçirilmiştir. Apartheid sonrası benimsenen eğitim politikasında programa zayıf bir sınırlandırma ile çerçeve çizilmiş ve öğretmenlere geniş ölçüde özerklik sunulmuştur (Bernstein, 1996). İlk ulusal program günlük hayata entegre edilmiş birtakım konuları içermekte fakat konuların detayı, ilerleme hızı ve sıralaması öğretmenlere bırakılmıştır. Öğretim ise

öğrencilerin okulda öğrendiği teorik bilgileri günlük hayatta kullandıkları pratik bilgi ve becerilerle nasıl bütünleştirebileceklerine odaklanmıştır (Taylor vd., 2003). Öğretmenler, programı uygun gördükleri şekilde uygulamak için bağımsız ve özgürdüler. Fakat, Güney Afrikalı öğrencilerin TIMSS ve SACMEQ gibi uluslararası karşılaştırmalı başarı testlerinde sürekli olarak düşük performans göstermeleri bu geniş özgürlüğün sorgulanmasına yol açmış ve özerkliğin önemli eleştirilere maruz kalmasına neden olmuştur. Dahası, kaliteli eğitim için geliştirilen ilk ulusal programın düşük sosyo-ekonomik çevreden öğrenciler için fırsat eşitsizliğini artırdığı araştırmacılar tarafından ciddi bir şekilde eleştirilmektedir (Howie, 2001; Jansen ve Christie, 1999; Moloi, 2005; Potenza ve Monyokolo, 1998; Taylor vd., 2003). Bu doğrultuda ülkenin Temel Eğitim Departmanı tarafından 2010 yılında ulusal program beyanı değiştirilerek yeni bir program ve değerlendirme politikası benimsenmiş ve eğitim sonuçlarındaki eşitsizliğin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır (Department of Basic Education, 2011). 2010 ulusal programı, önceki programın aksine oldukça katı kurallarla çerçevelendirilmiştir. Yeni ulusal programda öğretilecek konular ve kavramlar açıkça sınırlandırılmıştır. Programın ilerleme hızı ve konuların sırası net bir şekilde çizilmiştir. Kullanılacak ders kitapları merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir ve her ders için belirlenen değerlendirme görevleri ülke genelinde aynıdır. Merkezi yönetim, programın ülke çapında tekdüze bir şekilde uygulanmasını sıkı bir şekilde takip etmektedir (Department of Basic Education, 2012). Eski programla kıyaslandığında yeni ulusal programın daha kuralcı olduğu ve öğretmenlerin mesleki özerkliklerini kısıtladığı görülmektedir (Ramatlapani ve Makonye, 2012).

2.1.8.3.6. Güney Kore

1950’lerde yaşanan Kore Savaşından sonra oldukça standartlaştırılmış merkezi bir program geliştirme anlayışını benimseyen Güney Kore’de 2000’li yıllara kadar programın önemli boyutlarından derslere, içeriklerden her kademedeki eğitim için ayrılan süreye kadar bütün kararlar merkezi olarak verilmiştir. 2000’li yıllardan itibaren bireylerin ve sosyal çevrenin değişen ihtiyaçları eğitimde ve program geliştirme çalışmalarında reform arayışlarına neden olmuştur. Özellikle programda yer alan ders sayılarının fazlalığı ve derslerin ağır içerik yükü araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Hong ve Kim, 2008; Lee ve Larson, 2000; Park, 2008). Öyle ki haftalık 50 saate varan ders yükü ile Güney Kore, OECD ülkeleri arasında bu alanda ilk sıralarda yer almaktadır (Korean Youth Policy

Institute, 2010, akt. Hong ve Youngs, 2016). Bu durum ve rekabetçi eğitim ortamı öğrencilerin stres ve depresyon gibi olumsuz duygular deneyimlemesine neden olmaktadır (Lee ve Larson, 2000). Bu olumsuz duygular kimi zaman öğrencilerin intihar etmelerine bile neden olabilmektedir. Bu doğrultuda ülkenin Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından öğrencilerin akademik yükünü azaltmak kaydıyla bu tür istenmeyen olayların önüne geçmek ve okul-temelli program özerkliğini sağlamak adına 2009 yılında yeni bir ulusal program benimsenmiştir (Hong ve Youngs, 2016). Esasen 1980'lerin sonlarından itibaren programların yerelleşmesi yönünde bazı adımlar atılmış olsa da merkezi yönetimin bu konudaki yetkilerini devretmedeki isteksizliği ve yerel okulların program özerkliğini sembolik bir değişiklikten ibaret görmeleri bu yöndeki reformları geciktirmiştir (Park, 2008). 2009'da "okul özerkliğini artırma planı" olarak duyurulan yeni ulusal program ise yıllık toplam ders saatinin belirlenmesi gibi bazı sınırlamalarla birlikte yereldeki okulların belirli derslerin saatlerini azaltma veya artırma gibi birtakım özerk kararlar alabilmelerine imkân sağlamaktadır. Bu durum okullara eskiye nazaran kısmi bir özerklik sağlasa da bazı derslerin önceliklendirilip diğer bazılarının ötelenmesine de neden olabilmektedir (Baek vd., 2011). Nitekim yeni ulusal programın kabulünden önce gerçekleştirilen ulusal bir ankete katılan öğretmenlerin %70'inden fazlası daha fazla program özerkliği istediklerini belirtmelerine rağmen program değişimi ile yeni ulusal programın kendilerine daha fazla özerklik tanıdığını düşünen öğretmenlerin oranı yalnızca %20'dir (Kim, 2009; Korean Institute for Curriculum and Evaluation [KICE], 2009). Bu sonuçlar, program özerkliğinin yapısal değişikliklerden ziyade eğitim programlarının özünde yapılacak değişikliklerle mümkün olacağını göstermektedir (Hong ve Youngs, 2016).

2.1.8.3.7. Hollanda

Hollanda eğitim sisteminde 400 yılı aşan köklü bir özerklik eğilimi bulunmaktadır. 20.yüzyılın ortalarında çıkarılan bir yasa ile kabul edilen ortaöğretim bitirme sınavı haricinde oldukça geniş bir özgürlük alanı bulunmaktadır. Öte yandan farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarından mezun olmak için yapılan bitirme sınavları, çıktı düzenlemeyi artırarak özerklik eğilimini azaltmaktadır (Nieveen vd., 2010)

Program geliştirme departmanı, 1980'li yıllarda örnek teşkil eden ve kuralcı olmayan program modelleri tasarlamayı ve geliştirmeyi amaç edinmişti. Fakat

izleyen yıllarda ortaya çıkan program geliştirmeye dair bazı küresel eğilimler ve raporlar Hollanda'yı daha fazla girdi düzenlemesi yapmaya itmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim ve ortaöğretim kademesi için 400'den fazla program hedefi oluşturulduysa da 1993 ve 1998'te gerçekleştirilen bazı değişikliklerle bu sayı daha da aşağılara çekilmiştir. 2000'li yılların başında merkezin bu müdahaleleri yerelde eleştirilere maruz kalarak programla ilgili işlerin okullara ve öğretmenlere bırakılması fikri yaygınlık kazanmıştır. Bu nedenle daha önce oluşturulan program hedefleri daha da azaltılarak okulların sahaya özel seçimler yapabilmelerinin yolu açılmak istenmiştir. Fakat hedeflerin oldukça detaylı olarak hazırlanması onların yol gösterici ve ilham verici olmalarını engellemiştir. Öte yandan merkezi yönetim standartlar, hesap verebilirlik ve dış değerlendirme ile yereli kontrol etmeye devam etme eğiliminde olmuştur. Bununla birlikte okullara gerçek anlamda kendi programlarını oluşturabilme özerkliği de tanınmıştır. Fakat program tasarlama becerilerine çok fazla güvenmeyen öğretmenler program geliştirme sürecinde pek çok sorunla karşılaşarak sürecin karmaşık yapısını deneyimlemiş oldular. Bu da yukarıda ifade edilen diğer nedenlerle birlikte sınırlar içerisinde tanınan özgürlüğün yeteri kadar kullanılamamasına neden olmuştur (Kuiper vd., 2013).

2010'lu yıllarda yaşanan siyasi iklimdeki değişiklikler ve PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavlardan alınan düşük puanlar program geliştirme politikalarında da değişikliğe neden olmuştur. Ülkenin eğitim politikalarıyla ilgili en yetkili danışma organı olan Eğitim Konseyinin ilk ve ortaöğretim standartlarının değiştirilmesine yönelik çağrısı sonucu Eğitim Bakanlığı tarafından okuryazarlık ve matematik becerileri için yeni standartlar geliştirilmiştir. Yapılan bu girdi düzenlemesi küresel çapta yapılan reform politikalarının Hollanda eğitim sistemi tarafından da takip edildiği şeklinde yorumlanabilir (Kuiper vd., 2013).

Sonuç olarak, dört asırdır geniş bir özgürlük alanı verilen Hollanda eğitim sisteminde 1970-2020 yılları arasında merkezi yönetim tarafından amaçların ve standartların belirlendiği veya girdinin düzenlendiği, amaçlara/standartlara ulaşma yollarının ise yerele bırakılarak çıktının çeşitlendirildiği sonuç-odaklı sorumluluk modelinin benimsendiği söylenebilir. Bununla birlikte merkezi yönetim tarafından herhangi bir çerçeve programın sunulmamış olması yerele sağlanan program özerkliğinin nasıl kullanılacağı konusunda ise belirsizliklere yol açmaktadır. Ayrıca gerek bitirme sınavları ve uluslararası karşılaştırmalı sınavlar gerekse dış

değerlendirme ile merkez tarafından çıktının kontrol edilmesi yerele tanınan özgürlüğün dengelenmesi olarak yorumlanabileceği gibi yereli baskı altına alabilecek olma potansiyeli de bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.8.3.8. İngiltere

İngiltere’de ilk ulusal program 1988 yılında geliştirilmiştir. 1988 ulusal programı girdiler bakımından oldukça kuralcıdır ve okullarda öğretilecek içeriği en küçük ayrıntılarına kadar düzenlemektedir (Kelly, 1990). Sonraki yıllarda öğretmenlerden ve yöneticilerden gelen şikayetler doğrultusunda yeni ulusal programlar tanıtılmış ve kuralsızlaştırmaya yönelik adımlar atılmıştır. Bu eğilime rağmen İngiltere’nin program politikaları katı kuralcı bir görünüme sahiptir ve bunda çıktı düzenlemelerinin de önemli bir payı bulunmaktadır. Eğitimde Standartlar Ofisinin (Ofsted) belirlemiş olduğu ulusal standartlar ve ilerleme göstergeleri ile her okulda yerleştirilmeye çalışılan performans değerlendirme kültürü okullar ve öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır (Ball vd., 2012). Hesap verebilirlik düzeyinin yüksek olduğu İngiliz eğitim sisteminde yerelin özerkliği bu gibi dışsal baskılayıcı unsurlarla sürekli olarak denetim altında tutulmaktadır. Bununla birlikte giderek artan akademiler ve özgür okullara sağlanan özerklik, program çeşitliliğini artırmaktadır. Bu tür okullar girdi özerkliğine sahip olsalar da çıktıların değerlendirilmesi hususunda diğer okullar gibi yüksek düzeyde sorumluluklara tabi bulunmaktadır. İngiltere’deki bu durum program sarkacının yönünün sürekli bir şekilde merkezileşme ve yerelleşme arasında gidip gelmesine neden olmaktadır (Leat, vd., 2013).

2.1.8.3.9. İrlanda

İrlanda eğitim sisteminde 1970 öncesinde oldukça katı ve merkezi bir program geliştirme anlayışı takip edilirken 1971 yılında geliştirilen programda oldukça esnek bir felsefe benimsenmiştir. İçerikler veya sonuçlardan ziyade sadece belirli örnekler sunan programın iki el kitabından oluşması bu durumu doğrular niteliktedir. 1971’in aksine 1999 programında ise oldukça ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Öyle ki program dokümanları 23 kitaptan ve 3650 sayfadan oluşmakta ve pek çok hedefi bulunmaktadır (Department of Education and Science, 1999). 2000’li yıllarda da programın uygulanmasına dair pek çok eklemeler yapılmış ve öğretmenlerin programa dair iş yükleri oldukça artmıştır (Murchan vd., 2005; NCCA, 2005, 2008, 2010a, 2010b). Programın giderek merkezileşen yapısı yerel

uyarlamaları kısıtlamış ve yerele kısıtlı hareket imkânı bırakmıştır. (NCCA, 2010c).

2000’li yıllarda anahtar yetkinliklerin önem kazanması programların bu doğrultuda yenilenmesine neden olmuştur. 2012 yılında yayımlanan bir politika belgesi ile yerele daha çok esneklik ve takdir yetkisi tanınmıştır. 24 öğrenme beyanı ve 8 ilkeden oluşan bu politika belgesinde konular ve öğrenme alanları önemli bir rol oynasa da daha az öğrenme çıktısı ve temel becerilere odaklanan bir programa yönelik güçlü bir eğilim bulunmaktadır (Department of Education and Science, 2012). Bu reform ile okul ağırları program geliştirme süreçlerine doğrudan müdahil olmaya başlamıştır. Yerelin program geliştirme sürecine katılımını teşvik etmek amacıyla Eğitim ve Bilim Bakanlığı bünyesinde “Program ve Değerlendirme Konseyi” isimli bir birim de kurulmuştur Öğretmenler, okul yöneticileri, veliler, sendika yetkilileri ve eğitimle ilgili diğer paydaşları temsil eden ve her biri üç yıllık bir süre için atanan 25 temsilcisi olan konsey, program geliştirme çalışmalarında bakanlık ile okullar arasında bir köprü görevi görmektedir (FitzPatrick ve O’ Shea, 2013).

2.1.8.3.10. İskoçya

İskoç Paramentosunun 1999’da yeniden kurulmasıyla İskoç eğitim sistemi, Birleşik Krallığın geri kalanından farklılaşmaya başlamıştır. 2002 yılında ülke çapında öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğer paydaşların katıldığı büyük ölçekli bir “ulusal eğitim tartışması” yürütülmüş, bu tartışmalarda mevcut 5-14 programının devam edip etmemesi konusunda farklı fikirler öne sürülmüştür. 2003 yılında kurulan Program Değerlendirme Grubu ulusal eğitim tartışmasında ortaya çıkan fikirlerden, küresel konulardan, değişen yaşam standartlarından ve piyasanın taleplerinden yola çıkarak 3-18 yaş aralığını kapsayan yeni bir program geliştirmiştir (McAra vd., 2013) Mükemmellik Programı olarak adlandırılan bu programın geliştirilmesi ile okul ve öğretmen özerkliği desteklenmiş ve girdi düzenlenmesini azaltıcı birtakım adımlar atılmıştır. Yetkililer tarafından devam eden yıllarda da bu programı destekleyen “Programın İnşası” adı altında birtakım belgeler yayınlanmıştır. Mükemmellik programı önceki 5-14 programı ile kıyaslandığında zorunlu olarak takip edilmesi gereken bir belgeden ziyade rehber olarak işlev gören bir doküman olarak ortaya çıkmaktadır (Leat vd., 2013).

İskoç hükümeti ile 32 idari alt birim arasında 2007 yılında imzalanan bir anlaşma uyarınca İskoç eğitim sisteminin yönetimi yerelleşmiş ve yerel olarak

yönetilen ulusal bir sisteme dönüştürülmüştür (Livingston ve Hulme, 2013). Bununla birlikte her idari birimin eğitim politikalarına bakış açısı farklılaşmakta, kimisinde okul ve öğretmen özerkliğine vurgu yapılmaktayken kimisinde saptanmış kuralların takibi önem kazanmaktadır (Leat vd., 2013). Dış değerlendirme ve standartların sağlanması açısından İskoçya Eğitim Ajansı ile koordineli olarak yürütülen Ulusal Performans Çerçevesi ve “Okulumuz Ne Kadar İyi?” isimli kalite göstergeleri ile yerelin özerkliğinin denetlenmesi için birtakım önlemler de bulunmaktadır (Reeves, 2008).

2.1.8.3.11. İsveç

İsveç’te köklü bir okuryazarlık geleneği bulunmaktadır. 1600’lü yıllardan bu yana İsveç halkının büyük bir bölümü okuma ve yazma bilmektedir. İsveç eğitim sistemi ise 19.yüzyılın sonlarına kadar tarımsal hayatın baskın olduğu bir düzenden sanayileşme ile birlikte yeni işgücü piyasasını karşılayacak şekilde evrilmeye başlamıştır (Ljungberg ve Nilsson, 2009). Daha düzenli bir mesleki eğitim ihtiyacı akşam ve pazar okullarını ortaya çıkarmıştır. 20.yüzyılın başlarında ise tam zamanlı endüstri okulları kurulmuştur. Öte yandan eğitim sisteminin çok okullu yapısı İkinci Dünya Savaşı sırasında radikal bir şekilde değiştirilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, merkezi bir sistem oluşturmak ve demokratik eğitimi güçlendirmek adına birleştirilmiş bir devlet okulu sistemi inşa edilmiştir. 1970’lerde ise yerelleşme ve serbestleştirme yönünde çeşitli adımlar atılmıştır. Yeni bir ulusal programın geliştirilmesi ve eğitsel hedeflerle içeriklerin gözden geçirilmesi bu adımlardan bazılarıdır. 1970’te geliştiren program bir önceki programa (1962) göre daha az detaya sahiptir. 1980 programı ise öğretmen özerkliğine daha fazla alan açmış ve her okula kendi programını geliştirme imkanı sağlamıştır (Lundgren, 2013). 1994 programı da 1980 programına benzer şekilde organize edilmiştir. Zaman içerisinde programlar öğretim yönteminin dahi merkezden belirlendiği bir yapıdan sadece ulusal amaçların merkezden sunulduğu ve içerikle öğretim yöntemlerinin seçiminin yerele bırakıldığı bir yapıya evrilmiştir. 1990’larda yerelleşme yönünde atılan bir diğer adım ise bağımsız bir okul sisteminin inşa edilmesidir. Bu doğrultuda kamu okulu olmayan ama ulusal programa bağlı olan, Ulusal Eğitim Ajansı tarafından onaylandıktan sonra belediyeler tarafından finanse edilen bağımsız okullar kurulmuştur (Wermke vd., 2018). Böylelikle 20.yüzyılın sonunda eğitimde merkezi bir sistemden tamamen yerelleşmiş bir yapıya doğru geçiş yapılmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak bölgesel ve okullar arası

farklılıklar artış göstermiş, eğitimde fırsat eşitliği yerini kaliteyi artırma ve yakalama çabasına bırakmıştır. Bu farklılıklar ve kalite arayışı da doğal olarak çıktılara odaklanan bir merkezi denetim sistemini ortaya çıkarmıştır (Frostensson, 2015)

Okulöncesinden yetişkin eğitimine kadar bütün kademelerde sağlanan finansman ve imkanlarla 21.yüzyılın başlarında İsveç halkının yaklaşık %40'ı bir eğitim kademesinde kayıtlı bulunmakta ve “homo pedagog” olarak adlandırılmayı hak etmektedir. İsveç'in eğitimdeki bu başarısı, eğitim politikalarının büyük ölçüde bilimsel araştırma sonuçlarına göre şekillendirilmesinden kaynaklanmaktadır (Lundgren, 2013).

2.1.8.3.12. Macaristan

1990'ların başında Sovyetlerin dağılmasının ve demokrasiye geçişin ardından Macaristan eğitim sisteminde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Eğitim sisteminde bir bütün olarak başlayan reform hareketleri içerik düzenlemesi ve program çalışmalarına da yansımıştır. Bunun bir sonucu olarak 1995 yılında ilk kez bir ulusal çekirdek program geliştirilmiştir. Bunda iş gücü piyasasının değişen talepleri, artan işsizlik oranı, Avrupa ile sınırların açılması ve yakınlaşılması ve hızlı büyüme gibi faktörler de etkili olmuştur (Halász vd., 2001; Radó, 2021). Bu olağandışı ortam, normalde değişikliklere oldukça yavaş tepki veren eğitim sisteminin hızla yeniliklere uyum sağlamasına neden olmuştur. Bu hızlı uyum süreci eğitim sisteminin ve programların giderek karmaşık hale gelmesine yol açmış ve anlaşılması güç bir yapı ortaya çıkmıştır. 90'lı yıllarda, diğer bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Macaristan'da da kademeli bir içerik düzenleme yaklaşımı benimsenmiş ve program geliştirme çalışmalarında merkezi ve yerel olmak üzere iki kutup ortaya çıkmıştır. Sistemin iyi işleyebilmesi adına bu iki kutup arasında bir sorumluluk paylaşımı söz konusudur. Bu doğrultuda ulusal çekirdek program sosyal uyumu sağlamayı ve ulusal bir bilgi seti sunmayı amaçlarken okul-temelli programlar ise çekirdek programla uyumlu kalarak yerelin şartlarına göre hareket etmeyi hedeflemektedir. Bu ikisinin arasında bir de her ders/disiplin alanı için bir çerçeve program vardır ki bütün ülke için eğitimin ortak gerekliliklerini, asgari ve azami ders saatlerini ve çerçeve programa uyma ve ondan ayrılma durumlarını düzenleyen kuralları belirlemektedir (Horvát vd., 2013). İçerik düzenlemedeki bu iki kutuplu yapı ve üç seviyeli içerik düzenleme yaklaşımı merkezi sistemler üzerinde baskıya yol açarak zaman zaman program reformlarına yol açmaktadır.

2000’li yıllarda küreselleşen dünyada ortaya çıkan yeni konu alanları, Macaristan’ın AB’ye üyeliği ile birlikte anahtar yetkinliklerin önem kazanması ve siyasi aktörler ulusal çekirdek programların tekrar tekrar (2003, 2007, 2012, 2020) geliştirilmesine yol açmıştır (Radó, 2021).

Macaristan’da 90’lı yıllarda program geliştirme çalışmalarında yerele tanınan sınırsız özerklik, 2000’li yılların başında uygulamaya geçirilen çerçeve programla kısıtlandırılarak belirli sınırlar çizmiştir. Ayrıca yerelin geliştirdiği ve uyguladığı okul temelli programları denetlemek üzere “program akreditasyonu” sistemi getirilerek yerel programların uzmanların oluşturduğu kriterlere göre değerlendirilmesinin önü açılmıştır. Macaristan eğitim sisteminde öğrenci performansını değerlendiren ulusal ve uluslararası sınavlar da içerik düzenlemeye etki eden aktörler arasında yer almaktadır. PISA, TIMS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar ile ortaokul bitirme sınavı ve Ulusal Yeterlik Değerlendirmesi içeriğin güçlü belirleyicileri olarak işlev görmektedir ve yerel programlara güçlü bir şekilde etki etmektedirler (Radó, 2021).

Sonuç olarak Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte Macaristan eğitim sisteminde yerelleşme yönünde atılan adımlar ve sınırsız özgürlük rüzgarı 2000’li yıllarda tersine dönerek hesap verebilirlik ve akreditasyon kavramlarını ön plana çıkarmış; program sarkacının yönünün yerelleşmeden merkezileşmeye doğru dönmesine neden olmuştur (Horvát vd., 2013).

2.1.8.3.13. Norveç

Güçlü bir zorunlu eğitim geleneğine sahip olan Norveç’te öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü de oldukça yüksektir. Norveç’in de aralarında bulunduğu Nordik ülkelerde öğretmenler genel olarak sınırlı bir dışsal kontrole tabidir ve profesyonel özerklik seviyeleri diğer Avrupa ülkelerindeki meslektaşlarına göre daha yüksek düzeydedir (Hopmann, 2007; Mausethagen ve Mølstad, 2015). Norveç’te 20.yüzyılın sonlarına kadar ulusal programın görevi, eğitimcileri günlük çalışmalarında desteklemek ve onlara rehberlik etmek şeklindedir. 1987 ulusal programının içerik açısından bir kılavuz görevi görmesi ve konuların seçiminin daha çok yerele bırakılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Fakat 10 yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesi ile birlikte 1997 yılında geliştirilen yeni program, 87 programına göre daha çok ayrıntıya yer vermiştir. 97 programı zorunlu eğitimin her yılı için ulaşılması gereken genel amaçların yanı sıra yönergeler, ilkeler, konuya özel amaçlar, ünite ve konu listeleri

gibi birtakım başlıklardan oluşmaktaydı. Buna rağmen konuların sıralaması ve öğretilmesi için ayrılması gereken zaman dilimi, öğretimde kullanılması gereken yöntem ve teknikler gibi konular ise okullara ve öğretmenlere bırakılmıştır. Bu durum öğretmen ve program özerkliğini kısmen sınırlandırsa da tamamen yok etme eğiliminde olmamıştır (Sivesind vd., 2013). Yine 2000’li yıllarda PISA gibi uluslararası sınavlardan alınan istenmeyen sonuçlar eğitim sistemini ve öğretmen eğitimini eleştirilerin odağı haline getirmiş; bu durum ulusal değerlendirme ve kalite değerlendirme sisteminin ortaya çıkmasına ve ürün odaklı bir çerçeve programın (2006) benimsenmesine yol açmıştır. Bu da dolaylı olarak yerel yönetimlere, okullara ve öğretmenlere daha çok sorumluluk yüklemiş; okul ve öğretmen özerkliğinin kısmen sınırlandırılmasına neden olmuştur (Karseth ve Sivesind, 2010; Mausesthaugen ve Mølsted, 2015). Öte yandan 2006 programı önceki program ile kıyaslandığında içerikten ziyade ürüne odaklandığı için içerik yönünden yapılan kısıtlamaları ortadan kaldırmış; öğretmen ve program özerkliğinin çerçevelerine yeni bir yön tayin etmiştir (Mølsted, 2015b; Sivesind vd., 2013).

2.1.8.3.14. Portekiz

Portekiz’de 1980’lerin sonlarına kadar öğretmenlerin programla ilgili karar verebilmeleri oldukça merkezi bir politika tarafından kısıtlanmaktaydı. 20.yüzyılın sonlarına doğru İspanya ve Fransa gibi bazı güney Avrupa ülkelerindeki yerelleşme çabalarını müteakiben Portekiz’de de 2000’li yılların başında hem temel eğitim hem de ortaöğretim kademesinde program karar vericiliğinin yerelleşmesi yönünde çeşitli adımlar atılmıştır (Coulby, 2000). Bu dönemde uygulamaya konulan bir yönetmelikle okullara kendi özel karakteristikleri doğrultusunda merkezi programda uyarlama yaparak kendi program projelerini geliştirme imkânı sağlanmıştır. Bununla birlikte bu imkân, yalnızca dışsal kontrole tabi olmayı kabul eden, Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimlerle özerklik sözleşmesi imzalayan kurumlara tanınmıştır. Ayrıca aynı yıllarda yürürlüğe giren öğretmen değerlendirme sisteminin yanı sıra okulların zorunlu olarak değerlendirmeye tabi tutulması devletin eğitim kurumları üzerindeki dışsal kontrol etkisini güçlendirmiş ve kurumlar arası rekabeti artırmıştır. Böylelikle eğitim politikalarında yerelleşme ve programla ilgili alınan kararlarda özerkleşmeye yönelik resmi söylemlerine rağmen merkezi yönetim, kılavuzlar yayımlayarak ve hedefler belirleyerek programla ilgili kararlarda ana rolü oynayan kurum olmaya devam etmiştir. Bunun

yanı sıra ulusal sınavların ve merkezi öğrenci değerlendirme araçlarının varlığı ile de sınıf içerisinde öğretilecekler dahi sınırlandırılmıştır. Bu durum, okulları özgürleştirmekten ziyade onları daha fazla kontrol altına alıp özerkliği bir kurgudan ibaret kıldığı için eleştirmektedir. Yine, resmî belgelerde kullanılan özerklik ifadelerinin uygulamada öğretmenleri daha özerk kılmadığını da belirtmektedir. Nitekim art arda yapılan program reformlarına rağmen yerel yönetimler ve okullar, program kontrolü açısından yetkinliklerini güçlendirememişlerdir. Program özerkliği yönünde atılan adımlar ise yerelin bir ihtiyacı olarak doğmaktan ziyade merkezi düzenlemelere uyulması adına gerçekleştirilmiş yapısal olmayan düzenlemelerden ibaret kalmıştır. Bu nedenle yerel sahiplenmenin kısıtlı kaldığı program özerkliği, Portekiz için bir gerçeklikten ziyade ulaşılmaması hala güç olan bir serap olarak nitelenmektedir (Morgado ve Sousa, 2010).

2.1.8.3.15. Slovenya

Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan Slovenya’da zorunlu eğitimin temelleri 18. yüzyıla dayanmaktadır. 20. yüzyılın sonlarına kadar Yugoslavya sınırları içerisinde yer alan ülkenin eğitim sistemi Yugoslav merkezi sisteminin etkisinde kalarak merkezi olarak gelişmiştir. 1980’lerde kendi öz kültürlerini koruma amaçlı özerklik talepleri artan Slovenlerin eğitim sisteminin temelleri 1990 yılında kazanılan bağımsızlık ile birlikte atılmıştır (Žakelj vd., 2013). Bağımsızlıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiş olan bir grup uzman “Eğitimde Beyaz Sayfa” isimli bir program belgesi yayımlamıştır. Bu program belgesi çoğulluğa ve çoğulculuğa önem vermekte ve esnek bir ulusal program önermektedir. Belgede ayrıca okulların özerkliği önemle vurgulanmakta, okulların farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği geliştirebileceği ve program konusunda özerkliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Department of Education, 2010). İlerleyen yıllarda okulların bu statülerini sağlamlaştıracak yasa ve yönetmelikler de çıkarılmıştır.

2.1.8.4. Merkeziyetçilik-Özerklik Bağlamında Türkiye’de Program Geliştirme Politikaları

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Merkezi politikaların anlaşılması, bu olgunun çok yönlü incelenmesi ile mümkündür. Bu da program geliştirme çalışmalarının tarihsel geçmişinin ve program geliştirme politikalarına etki eden aktörlerin irdelenmesi ile sağlanabilir. Türkiye’de program geliştirme politikalarının tarihi incelendiğinde bu süreçte etki eden pek çok aktörün olduğu

görülmektedir. Bunların başında MEB ve Türk eğitim sisteminin en yüksek danışma organı olarak kabul edilen milli eğitim şuraları gelmektedir. Şuralarda alınan kararların her ne kadar bağlayıcılığı olmasa da şuraların eğitim politikalarına ve program geliştirme çalışmalarına önemli yansımaları olmaktadır (Asri, 2015). 1962 yılında gerçekleştirilen 7.Milli Eğitim Şurası’nda alınan “programların gözden geçirilerek yeniden hazırlanması ve pilot uygulama sonucu yaygınlaştırılması” tavsiye kararını izleyen program geliştirme ve deneme çalışmaları sonucu uygulanmaya başlanan 1968 programı bu duruma örnek olarak verilebilir (Demirel, 1992). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye’ye getirilen yabancı uzmanların da program geliştirme çalışmalarını etkilediği söylenebilir (Gürol ve Bavlı, 2015). 1924 yılında Türkiye’ye gelen ve yaklaşık 2 ay boyunca eğitim sistemine dair çeşitli incelemelerde bulunan John Dewey’in raporu doğrultusunda yenilenen ilköğretim programları bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Yine 1952 yılında Türkiye’ye davet edilen Kate Wafford’ın hazırladığı raporun da benzer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Kılıç, 2008). Anayasa, kanun ve yönetmelikler gibi hukuki metinler de program geliştirme çalışmalarına etki eden başlıca aktörlerdendir. 1961 Anayasası ve aynı yıl kabul edilen 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile programların da güncellenmesinin zorunlu hale gelmesi bunun göstergesidir (Demirel, 1992). Benzer şekilde 1982 Anayasası’nın da devletin resmî ideolojisinin aktarılması amacı ile program geliştirme çalışmalarına yansımaları olmuştur (Çokgezen ve Terzi, 2008). Türkiye’deki program geliştirme politikalarına bu iç aktörlerin dışında Dünya Bankası (DB) ve Avrupa Birliği (AB) gibi küresel aktörlerin de etkileri bulunmaktadır. Küreselleşme süreci ve neoliberalizmin etkisi ile güçlenen finans kuruluşlarından olan DB, 1950 yılından itibaren Türkiye ile kredi anlaşmaları yapmaya başlamış, 1971 yılından itibaren de yeni ekonomik düzenin gerektirdiği işgücünün yetiştirilmesi amacıyla çeşitli eğitim projelerini desteklemiştir. Bu doğrultuda Türkiye’nin eğitim politikasında ve programlarda mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmeye başlandığı söylenebilir (Asri, 2015). Yine Türkiye’nin AB uyum sürecinde program geliştirme çalışmalarında insan hakları ve demokrasi kültürünün iyileştirilmesi, bilgi ve teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi, paydaş katılımının artırılması gibi konularda gelişmelerin yaşanması ve yerelleşme girişimleri küresel aktörlerin etkileri arasında sıralanabilir (Terzi, 2005).

Özellikle AB uyum sürecinde yerelleşme doğrultusunda adımlar atılmasına rağmen Türk eğitim sisteminde genel olarak özerklik yahut yerelleşme seviyesi oldukça düşüktür (Çelik vd., 2017; Özoğlu vd., 2013; Öztürk, 2012; Terzi, 2005; Tokgöz, 2013). Bu durum, bazı girişimlerin dışında cumhuriyetin ilan edildiği yıllardan beri bu şekildedir. Örneğin; 1924 yılında Türkiye'ye gelerek Türk eğitim sistemi hakkında çeşitli incelemelerde bulunan John Dewey Türk Eğitim Sistemi'ne yönelik olarak kapsamlı bir rapor yayımlamış ve bu raporda MEB'in aşırı merkeziyetçi yapısına da değinmiştir. MEB'in takip ettiği aşırı merkeziyetçi politikaların yereldeki yeni atılımların önünü keseceğini ve çeşitliliği yok edeceğini öne süren Dewey'e göre bakanlık, birlik kurmaya çalışmalı fakat bu birlik tekdüzeliğe yol açmamalı ve çeşitliliği desteklemelidir. Bu şekilde okulların yerel şartlar ve ihtiyaçlara uyum sağlayabileceğini ifade eden Dewey, bakanlığın her şeyi belirleyen otoriter bir merkez değil çeşitliliği ve zenginliği destekleyen bir ilham kaynağı ve rehber olması gerektiğini belirtmektedir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Türk eğitim sisteminin bu aşırı merkeziyetçi yapısı zaman zaman çeşitli araştırmacılar (Özoğlu vd. 2013; Yüksel, 2004) tarafından eleştirilse de yerelleşmenin de olası pek çok soruna neden olabileceği ve bu nedenle çok fazla taraftar toplayamadığı düşünülmektedir. Yasal engeller, yerel yönetimlerin imkanlarının kısıtlılığı (Papadopoulo ve Yirci, 2013), demokratik gelişme seviyesinin düşük olması ve etnik milliyetçiliğe bağlı terör eylemlerinin devam ediyor olması (Odabaş vd., 2016), yerelleşmenin karışıklık, eşitsizlik ve beklenmedik sonuçlar üretebilecek bir olgu olma potansiyeli (Shulman, 2004; Yolcu, 2010) gibi farklı nedenler Türk eğitim sisteminde yerelleşmenin ortaya çıkarabileceği olası sorunlar olarak ifade edilebilir. Ayrıca Türk eğitim sistemindeki aşırı merkeziyetçi anlayışın ardında merkezi kararların adalet ve eşitliği sağlamaya yardımcı olduğu görüşü ile nepotizm ve patronaj ilişkilerini engellediğine dair görüşler de yer almaktadır (Çelik vd., 2017).

Avantajları ve dezavantajları ile Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi bir yapıda olması, doğru orantılı bir şekilde program geliştirme politikalarını da etkilemektedir. Türkiye'deki program geliştirme politikaları incelendiğinde bu alandaki bütün sorumluluğun 10/7/2018 tarihli Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile MEB'e ait olduğu görülmektedir. Program geliştirme çalışmaları MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

(TTKB) tarafından yürütülmektedir. TTKB tarafından geliştirilen programların uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanının onayı gerekmektedir (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018). Bu doğrultuda, Türkiye’de takip edilen program geliştirme politikalarının merkeziyetçi bir anlayışa sahip olduğu ve öğretmenlere yeterince hareket alanı bırakılmadığı görülmektedir (Yavuz, 2016; Yüksel, 2004).

Genel bir merkeziyetçi yapı uzun zamandır devam etse de Türkiye’de de program geliştirme çalışmalarının yerelleşmesi için zaman zaman çeşitli adımlar atılmıştır. 1993 yılında toplanan 14.Milli Eğitim Şurasında taşra teşkilatlarına yetki aktarımı konusunda alınan kararlar ve 1995 yılında 2428 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi” bu adımlara örnek olarak verilebilir. Bu yönerge ile program geliştirme çalışmalarının il düzeyinde yapılabilmesinin önü açılmıştır. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının yerelleşmesi yönünde atılan adımlarla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde ise kimisinde yöneticilerin bu fikri desteklediği (Barkçın, 1994), kimisinde ise tamamen karşısında durduğu (Koçak, 1995) görülmektedir. Program uzmanları ise bu işin bakanlığın merkez ve taşra teşkilatlarının iş birliği ile yapılması gerektiğini belirtmektedirler (Taşpolatoğlu, 1993). Türkiye’deki program geliştirme politikalarının yerelleşmesi adına atılan bu adımlara rağmen bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı olması, geliştirilen yerel programların yapılan kısıtlı uygulamalarda istenilen verime ulaşamaması, merkezi yönetimin bu konudaki yetkilerini yerel birimlere devretme konusundaki isteksizliği ve yerel imkanların kısıtlılığı gibi nedenlerle başarıya ulaşamadığı söylenebilir (Yüksel, 2004).

2.1.9. Öğretmen Özerkliği

Ders içi ve dışında eğitsel faaliyetleri yürüten öğretmenlerin bir yandan otoritelerin ve diğer paydaşların beklentilerini dikkate almaları öte yandan da bu faaliyetleri öğrenci yararına sürdürmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu düzen içerisinde kendilerine özgü oluşturdukları ve esnek davranabildikleri alana öğretmen özerkliği denilmektedir (Wermke ve Höstfält, 2014). Öğretmen özerkliği felsefi, psikolojik, sosyolojik, politik ve tarihi yönleri olan karmaşık bir kavramdır (Erss vd., 2016). Başka bir şekilde ifade edilmek istenirse öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili güçlendirilmeleri veya yetkilendirilmeleri

anlamlarına gelmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Bu yetkilendirmenin derecesi, aynı zamanda öğretmen özerkliğinin seviyesini göstermektedir. Bu, öğretmenlerin işleri ile ilgili hiçbir inisiyatif alamadıkları seviyeden bu konuda tam özgür hareket edebildikleri seviyeye göre değişebilmektedir (Friedman, 1999). Pek çok eğitim sisteminde geleneksel olarak devlet ve öğretmenler arasında “lisanslama” veya “yetkilendirme” adı verilen bir sorumluluk paylaşımı söz konusudur. Bu sorumluluk paylaşımında ulusal otoriteler öğretmenlere özerklik derecelerini belirleyerek öğretme yetkisi vermektedir (Mausethagen ve Mølstad, 2015). Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve boyutları ise araştırmacıların ele almış oldukları bakış açılarına göre çeşitlenmektedir.

2.1.9.1. Pearson’a Göre Öğretmen Özerkliği

Pearson ve Hall (1993), öğretmen özerkliğini genel öğretim özerkliği ve program özerkliği olmak üzere birbiri ile tutarlı iki faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır. Genel öğretim özerkliği sınıf davranış standartları ile iş başında takdir yetkisini içermektedir. Program özerkliği ise etkinliklerin ve materyallerin seçimi ile öğretimin planlanması ve sıralanması gibi öğelerden oluşmaktadır.

Öğretmen özerkliğinin eğitsel faaliyetler için gerekli olduğunu öne süren Pearson ve Hall (1993), aynı zamanda bunun yeni öğretmenlerden ziyade tecrübeli öğretmenler için daha çok geçerli olduğu hipotezini öne sürmüşlerdir. Zira kendileri için “hayatta kalma mücadelesi” veren yeni öğretmenler, deneyimli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi öngörebilen tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha az özerkliğe ihtiyaç duymaktadır (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Ayrıca, öğretmen özerkliğinin iş memnuniyeti ve meslekte devamlılığı sağlama gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğu düşünülmektedir (Kremer ve Hofman, 1981; Pearson ve Hall, 1993).

2.1.9.2. Friedman’ın Öğretmen İş Özerkliği Modeli

Friedman (1999), uzun zamandır eğitimcilerin gündeminde olan özerklik kavramını öğretmen güçlendirme/yetkilendirme (*empowerment*) hareketleri sonucu ortaya çıkan iş özerkliği ve öğretmenlerin algıladıkları bireysel ve profesyonel özerklik duyguları bağlamında ele almaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin; (a) öğrencilerinin bireysel, psikolojik ve okulla ilgili ihtiyaçlarını derinlemesine anlamak, (b) öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında olumlu ilişkiler geliştirmek, (c) öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak ve (d) disiplin sorunları ve uygunsuz davranışlarla başa çıkmak için danışmanlık ve

değerlendirme yapmak gibi işle ilgili görevlerinin olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin işle ilgili görevleri bunlarla sınırlı değilse de bütün bu görevleri eğitsel ve kurumsal olmak üzere iki kategoride gruplamak mümkün görünmektedir.

Friedman (1999), öğretmenlerin iş özerkliğini, karar düzeyi (temel ve rutin) ve karar içeriği (eğitsel ve kurumsal) olmak üzere iki bağımsız eksen üzerinden açıklamaktadır. Karar düzeyi ekseninde bulunan temel kararlar, politika ve faaliyetin temellerini belirlemek ve kurum içindeki çalışanlar için temel kuralları tasarlamak gibi öğretmenin işini doğrudan etkileyen kararlardan oluşmaktadır. Rutin kararlar ise temel kararların uygulanması için gerekli yöntemlerle ilgilidir. Bu yönüyle rutin kararlarda kurumun işleyişinin temel yönleriyle ilgilenilmemekte ve temel kuralların herhangi bir şekilde değiştirilmesi söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle temel kararlar, karar vericiler açısından rutin kararlardan daha önemli görülmektedir. Karar içeriği ekseninde ise öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları gibi konuları içeren eğitsel kararlar ile okul-aile ilişkileri, program, etkili öğretim yöntemleri, bütçe, okul işlerinin prosedürleri ve düzenlemeleri ve öğrenci kaydı gibi konuları içeren kurumsal kararlar yer almaktadır. Her iki eksenin yer aldığı böyle bir örgüde öğretmenler tarafından alınan 4 tür karar bulunmaktadır: (a) temel eğitsel, (b) temel kurumsal, (c) rutin eğitsel ve (d) rutin kurumsal.

Öğretmen İş Özerkliği Modelinde öğretmenlerin iş özerkliği ile ilgili duyguları okul kimliği ve pratiği oluşturma, öğretim ve başarı değerlendirmesi, aile katılımı, personel geliştirme, program dışı konuları öğretme, program değişikliği ve geliştirme temaları altında sınıflandırılmaktadır. Yine bu temaların ortak özelliklerinden yola çıkarak öğretmenlerin işle ilgili özerklik duyguları ise (a) sınıfta öğretim, (b) okul çalışma şekli, (c) personel geliştirme ve (d) program geliştirme olmak üzere 4 grupta açıklanmaktadır.

Modelde, öğretmenlerin özerklikleri 5 seviyede ele alınmaktadır: özerklik yokluğu (yad erklik), sınırlı özerklik, orta düzeyde özerklik, yüksek özerklik ve tam özerklik. *Yad erklikte* öğretmenler inisiyatif alma yetkisine sahip değildir ve programda, öğretim yöntemlerinde veya okul hayatının diğer herhangi bir ögesinde değişiklik yapma konusunda takdir yetkileri bulunmamaktadır. *Sınırlı özerklikte* öğretmenlere mevcut programların, normların ve düzenlemelerin açık sınırları dahilinde sınırlı bir seçim özgürlüğüne izin verilmektedir. *Orta düzeyde özerklikte* öğretmenlerin yeni fikirler öne sürmelerine ve yeni uygulamalar başlatmalarına izin

verilmekte ve hatta teşvik edilmekte iken diğer yandan bu yeni uygulamalardan önce sıkı yetkilendirme prosedürlerinden geçmeleri gerekmektedir. *Yüksek özerklikte* öğretmenlere genel, önceden kararlaştırılmış ilke ve normların sınırları dahilinde yeni program ve öğretim yöntemleri geliştirme ve uygulama özgürlüğü verilmektedir. *Tam özerklikte* ise öğretmenlere yaygın olarak kabul edilen ahlaki ve yasal ilkeler çerçevesinde yeni fikirleri, uygulamaları ve programları başlatma ve uygulama konusunda tam özgürlük verilmektedir.

2.1.9.3. Wermke ve Höstfält'in Öğretmen Özerkliği Modeli

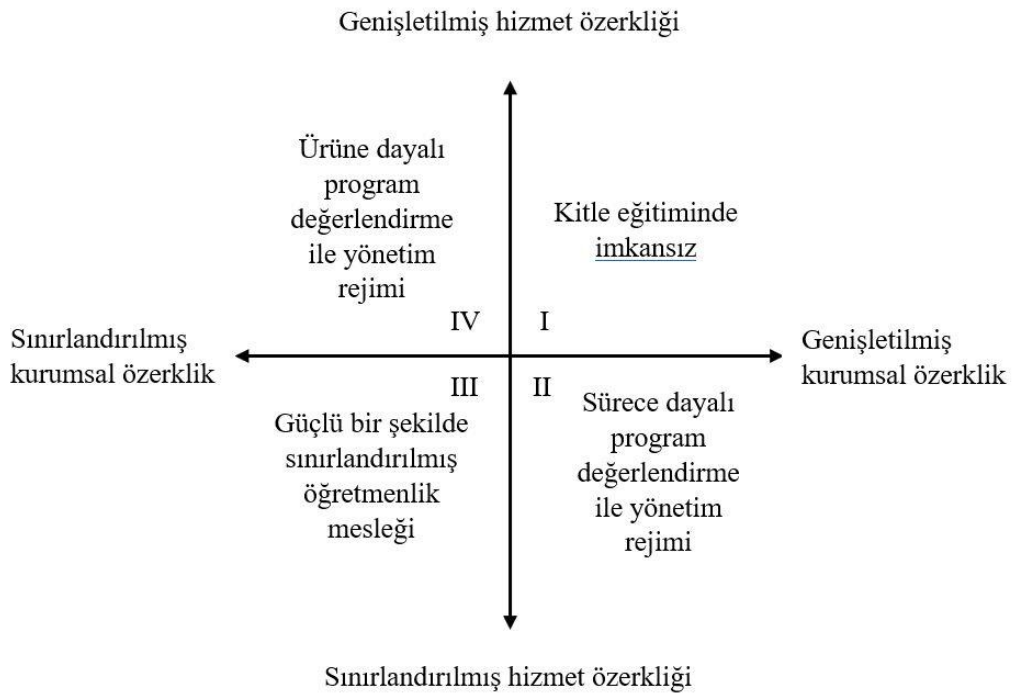
Wermke ve Höstfält (2014), öğretmen özerkliği için yönetim odaklı ve iki boyutlu bir model öne sürmüşlerdir. Bu modelde öğretmen özerkliğinin bir boyutunda kurumsal özerklik ve hizmet özerkliği bulunurken diğer boyutunda ise sınırlandırılmış ve genişletilmiş özerklik bulunmaktadır. Kurumsal boyutta öğretmenlerin hakları, maaşları, statüleri, görevleri ve toplumsal rolleri gibi mesleğin kolektif yönleri ile ilgili özerklik kastedilirken hizmet boyutunda ise eğitim ortamlarındaki uygulamalarla ilgili seçenekler ve mesleğin bireysel yönü ile ilgili özerklik ifade edilmektedir. Sınırlandırılmış veya genişletilmiş özerklik ise basitçe az ya da çok özerklik anlamına gelmektedir. Modelin boyutlarına ait özellikler Tablo 2.3.'te, yatay ve dikey eksenindeki iki boyutlu hali ise Şekil 2.6.'da görülmektedir.

Tablo 2.3. Genişletilmiş/sınırlandırılmış kurumsal ve hizmet özerkliği

	Kurumsal olarak öğretmenlik mesleği	Hizmet olarak öğretmenlik mesleği
Sınırlandırılmış özerklik	- Eyalet tarafından düzenlenen standartlar ve ölçme (ürün değerlendirme) - Hesap verebilirlik - Hedeflere ve sonuçlara ulaşmada verimlilik yoluyla meşrulaştırma - Müdür = yönetici (öğretmenleri kontrol eder)	Kaynakların, eğitim içeriğinin ve öğretmen profesyonelleşmesinin düzenlenmiş uygulaması (süreç değerlendirmesi)
Genişletilmiş özerklik	- Eğitim standartlarının belirlenmesinde egemenlik - Sorumluluk - Öğretim yoluyla meşrulaştırma - Meslektaşlık yoluyla kontrol / standartlaştırma (mesleki kültür / etik kurallar) - Müdür = baş öğretmen (öğretmenleri kontrol ve entegre eder)	Öğretim içeriği, kaynakların uygulanması ve profesyonelleşme konusunda seçim özgürlüğü

Modelin bir diğer bileşeni Hopmann'ın (2003) program değerlendirme ile ilgili görüşlerinden faydalanmaktadır. Program değerlendirme, öğretmenlerin

pedagojik işleri ve onun yönetimi ile ilişkili olduğu için öğretmen özerkliği ile de bağlantılıdır. Bir eğitim sistemindeki problemleri teşhis edebilen program değerlendirme iki farklı şekilde yürütülebilir: ürün değerlendirme ve süreç değerlendirme. Ürün değerlendirme, istenen öğrenme ürünlerinin tanımlanması ve öğrenci başarısının güvenilir bir şekilde ölçülebilmesi için geçerli araçların üretilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Süreç değerlendirme ise öğrencilerin performansını ve öğrenme süreçlerini değerlendirmekten sorumlu, güçlü ve "iyi tanımlanmış" bir öğretmenlik mesleği geliştirerek uygulanabilir. Süreç değerlendirmede öğretmenler, özerk profesyoneller olarak öğrencilerin performanslarını programın amaçlarına göre değerlendirir, çalışmalarını ürünlerle değil belirli bir öğretim dilini kullanarak meşrulaştırırlar. Bu doğrultuda öğretmen özerkliğinin program değerlendirme, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri ile okullardaki eğitsel liderlik uygulamaları ile ilgili olduğu söylenebilir (Hopmann, 2003).



Şekil 2.6. İki Boyutlu Öğretmen Özerkliği Modeli

Wermke ve Höstfält'in (2014) geliştirmiş olduğu öğretmen özerkliği modelinde yer alan sınırlandırılmış kurumsal özerklik, programların öğretmenlerin ürünleri ile değerlendirildiği rejimlerde görülür. Bu rejimlerde okul yöneticileri,

öğretmenlik mesleğinin bir parçası değildir ve sadece idari pozisyonlarda çalışmaktadır. Yöneticilerin görevi, öğretmenlerin ürünlerini ve onlara sunulan kaynakları kontrol etmektir. Bununla birlikte, bu rejimlerde öğretmenlerin programların içerik ve süreç öğeleri bağlamında hizmetlerini sunabilmede geniş özerkliğe sahip oldukları söylenebilir.

Genişletilmiş kurumsal özerklik ise süreç değerlendirmesine dayanan rejimlerde görülmektedir. Bu özerklik türünde devlet tarafından sunulan çerçeve program ile bireysel yeterlikler ve başarının nasıl değerlendirileceği hakkında standartlar sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimcileri, meslektaşları ve yöneticiler bu standartların düzenlenmesine katkıda bulunmaktadır. Dolayısı ile kurumsal olarak özerk öğretmenlik, statüsünü öğretmenlerin hizmet özerkliğini kısıtlamak üzerine inşa etmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin devlet ve toplumla ilişkisini tanımlayan etik kuralları ve mesleki kültürü de içeren meslektaş dayanışması yoluyla meslektaşları tarafından kontrol edilmektedir. Genişletilmiş kurumsal özerklikte okul yöneticileri mesleğin bir parçasıdır ve aynı zamanda baş öğretmenlerdir. Hizmet özerkliğinin sınırlı olduğu bu rejimlerde kaynakların kullanılması devlet tarafından düzenlenmektedir.

İki boyutlu öğretmen özerkliği modelinin birinci boyutu (yatay eksen) mesleğin kurumsal özerkliğini açıklamaktadır. Eksenin bir ucunda ürüne dayalı program değerlendirme rejimlerinde olduğu gibi özerklik genişletilmekte iken diğer ucunda denetimlerini öğretmenlerin ürünlerini değerlendirme üzerine inşa eden rejimlerdeki gibi kurumsal özerklik sınırlıdır. Dikey eksenindeki süreklilik ise genişletilmiş ve sınırlandırılmış hizmet özerkliği arasındadır. Model iki boyutlu olduğu için dikey eksen yatay eksenin üzerine oturur. Bu durumda sürece dayalı program değerlendirmenin olduğu rejimlerde öğretmenlik mesleğinin kurumsal özerkliği genişletilirken hizmet özerkliği ise sınırlandırılmaktadır (2.kategori/çeyrek). Ürüne dayalı program değerlendirmenin olduğu rejimlerde ise bu durum tersine çevrilmektedir (4.kategori/çeyrek).

Modelin 1. ve 3. çeyreğindeki yapılar ise öğretmenlik mesleği ile tezat oluşturmaktadır. Zira 1. çeyrekte yer alan genişletilmiş kurumsal ve hizmet özerkliği, öğretmenliğin herhangi bir kurumla ilişkisinin olmadığı ve mesleki kontrolün işlemediği bir serbest meslek erbabı gibi algılanmasına yol açacaktır ki kitlesel eğitimin önemli bir bileşeni olan öğretmenlik mesleğinde böyle bir yapı mümkün görünmemektedir. Diğer uçta yani 3. çeyrekte ise eğitim sisteminin sanayi

işçileri olmaya zorlanan son derece sınırlandırılmış öğretmenler bulunmaktadır. Bu tür rejimlerde devlet hedefleri, kaynakları, öğretim yöntemlerini ve sonuçlarını düzenlemekte ve kontrol etmektedir. Bu düzenleme ve kontrol öğretmenlik mesleği dışındaki bireyler tarafından yapıldığı için profesyonellikten uzaklaşma söz konusu olur ki bu da özerkliğin kaybedildiği anlamına gelmektedir.

2.1.9.4. Mauserthagen ve Mølsted'in Gerilim Modeli

Mauserthagen ve Mølsted (2015), Norveç eğitim sisteminin farklı aktörleri ile görüşmeler gerçekleştirerek elde ettikleri verilerden öğretmenlerin özerkliğine yönelik bazı fikirler öne sürmüşlerdir. Bu doğrultuda sınıf düzeyinde öğretmenler, okul düzeyinde yöneticiler, yerel düzeyde yerel yönetim yetkilileri ve ulusal düzeyde eğitim bakanlığı görevlileri ile görüşülerek ulaşılan iki ayrı veri seti (Mauserthagen, 2013; Mølsted, 2015) birleştirilip yeniden analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin program özerklikleri ile yerel ve merkezi aktörler arasında üç tür gerilimin olduğu öne sürülmüştür. Sonuçlar, (1) pedagojik özerklik ve kontrol yokluğu olarak özerklik, (2) uygulamaları haklı çıkarma iradesi ve kapasitesi olarak özerklik ve (3) yerel bir sorumluluk olarak özerklik olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar ele alınmadan önce özerkliğin bireysel ve kolektif olarak iki türünden bahsetmek önemli görülmektedir. Bireysel özerklik, kişinin günlük işleri ile ilgili her türlü konuda yüksek düzeyde kontrolünün olmasıdır. Eğitim ortamında düşünüldüğünde eğitimcilerin işleri ile alakalı kararları kendilerinin alması anlamına gelmektedir. Kolektif özerklik ise bireylerin çalışmalarının ve profesyonelliğinin bir örgüt tarafından kontrol edilmesidir. Eğitim bağlamında kolektif özerklik çeşitli sendikalar tarafından sağlanmaktadır (Ingersoll, 2003).

Pedagojik özerklik ve kontrol yokluğu olarak özerklik, özerkliğin geleneksel bir yorumudur ve ister merkezi ister yerel olsun eğitimin bütün paydaşları, belirli düzeylerde korunması gereken bir alan olduğu konusunda hemfikirdir. Yerelde bireysel, ulusal düzeyde ise kolektif özerkliğin ön planda tutulduğu görüşler, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili işleri yapmada özgür olmaları ve yüksek derecede kontrole sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda sınıfta eğitimsel faaliyetlerle ilgili yöntemleri seçme hususunda öğretmenlerin kısıtlanmaması görüşü öne çıkmakta, diğer yandan arasından özgürce seçim yapabilecekleri içeriklerin önceden belirlenmiş bir şekilde programlar aracılığıyla öğretmenlere sunulması bir gereklilik olarak görülmektedir.

Özerkliğin bu geleneksel yorumunda yerel aktörler daha çok bireysel özerklikle ilgilenirken ulusal aktörler ise kolektif özerkliğe vurgu yapmaktadır. Bu, öğretmenlerin günlük eğitsel faaliyetleri ile ilgili daha fazla özgürlük ve daha az kontrol istemeleri anlamına gelmektedir. Öte yandan merkezi yetkililer, öğretimin işinin öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunu Didaktik geleneğinden gelen “lisanslama” yahut “yetkilendirme” ile kabul etmekte, fakat program çıktılarını kontrol ederek bu özgürlüğü denetlemek istemektedir. Bu durum yerel ve merkezi aktörler arasında bir gerilime neden olmaktadır.

Başka bir gerilim ise uygulamaları haklı çıkarma iradesi ve kapasitesi olarak özerklik fikri başlığı altında sunulmaktadır. Buradaki görüşler, öğretimin merkezi bir yönü olan değerlendirme ve değerlendirme kriterleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu noktada yerel ve merkezi aktörler arasında bir fikir ayrılığı söz konusudur. Yerel aktörler değerlendirmenin merkezi olması gerektiğini savunurken merkezi aktörler ise bunun tam tersini desteklemektedir. Yerel aktörlerin değerlendirmenin merkezi olmasını istemelerindeki ana nedenleri; değerlendirmenin tüm öğrenciler için aynı olmasının adaleti sağlayacağı düşüncesi, değerlendirme kriterlerini ve araçlarını geliştirmenin öğretmenlerin çok zamanını alacağı endişesi ve öğretmenlerin bunları geliştirme yeterliklerinden genel olarak yoksun oldukları kanısı şeklinde sıralamak mümkündür. Diğer yandan merkezi aktörler ise değerlendirme araç ve kriterlerinin öğretmenlerin takdir yetkilerine bırakılmasının onların özerklik algılarını güçlendireceğini, tersi durumun ise kısıtlayacağını ileri sürmektedir.

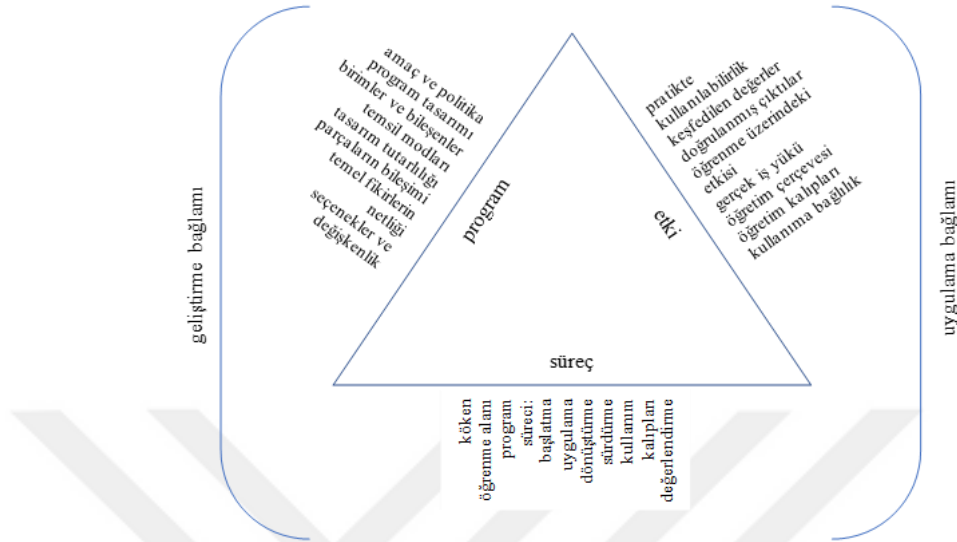
Yerel bir sorumluluk olarak özerklik ise merkezi ve yerel yönetimler arasında değişen eğitim yetkileri hakkındaki görüşlerden meydana gelmektedir. Öğretmenler, dış kontrol olarak ulusal düzeyde bakanlığı kabul etmekte, yerel yönetimlerin bu yönde girişimlerini ise olumlu karşılamamaktadır. Merkezi yönetim ise mesleki gelişim ve teftiş/denetim gibi bazı yetkilerini yerele devrederek yerelleşmeyi ve öğretmenlerin özerkliğini koruma altına almaya çalışmaktadır. Fakat yerel yönetimlerin bu yöndeki girişimleri öğretmenler tarafından özerkliklerinin kısıtlanması olarak algılanabilmektedir. Bu da yerel ve merkezi aktörler arasında başka bir gerilime neden olmaktadır.

2.1.10. Programa Bağlılık

Posner (1995), programı işlevlerine göre resmi, işevuruk (uygulanan), örtük, ihmal edilen ve ekstra olmak üzere beşe ayırmaktadır. Bu sınıflamada resmi program, program geliştiriciler tarafından tasarlanarak resmi belgelerle belirlenmiş

olan programı ifade etmekte iken işevuruk program ise programın uygulayıcıları tarafından resmi programın hayata geçirildiği haline karşılık gelmektedir. Örtük program, resmi programda bahsedilmese dahi eğitim kurumları ve eğitimciler tarafından aktarılan normları içermektedir. İhmal edilen programla resmi programda yer aldığı halde işevuruk programda kasıtlı veya kasıtsız bir şekilde yer almayan programa atıfta bulunmaktadır. Ekstra program ise okul dışı faaliyetlerin yer aldığı ve resmi programı destekleyen program olarak ifade edilmektedir. Van den Akker (2013) de benzer şekilde programı planlanan, algılanan ve deneyimlenen olmak üzere üç seviyede ele almaktadır. Bu sınıflandırmadaki planlanan program Posner'ın (1995) sınıflandırmasındaki resmi programa, algılanan program ise işevuruk yani uygulanmakta olan programa karşılık gelmektedir. Deneyimlenen program ise programın ve çıktılarının uygulanmakta olduğu öğrenci grubu tarafından algılandığı halini ifade etmektedir. Bu sınıflamalardan yola çıkarak programı kabaca tasarlanan ve deneyimlenen veya resmi ve uygulanmakta olan program şeklinde ikiye ayırmak mümkün görünmektedir. Bu bağlamda resmi bir programın başarıya ulaşmasının uygulayıcılar tarafından program tasarlayıcılarının planladığı şekli ile anlaşılabilir uygulanması önem arz etmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012; Marsh ve Willis, 2007). Ornstein ve Hunkins (2004) de programın esas uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları doğru bir şekilde anlamalarının, yorumlamalarının ve uygulayabilmelerinin mevcut program ile hedeflenen program arasındaki farklılıkların en aza indirilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin programa bağlılığı, onların özerklik davranışlarını ve yaratıcılıklarını da sınırlayabilmektedir (Pinar vd., 2004). Artıları ve eksileri ile programa bağlılık kavramı, tasarlanan ile deneyimlenen yahut resmi ile uygulanmakta olan programlar arasındaki uyumu ifade etmektedir (Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2002). Bu uyumun düzeyi, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin programlara bağlılık derecelerini göstermektedir (Bay vd., 2017, Bümen vd., 2014). Başka bir ifade ile programa bağlılık veya program uyumluluğu; amaçlanan, uygulanan ve değerlendirilen programın birbiri ile uyumlu olması anlamına gelmektedir. Burada amaçlanandan kasıt öğretim programı, uygulananndan kasıt öğretim programının sınıfta hayat bulmuş hali, değerlendirilenden kasıt ise uygulamanın öğretim programına ne derece bağlı olduğunu yani aralarındaki uyumu gösteren program değerlendirme işlemidir denilebilir (Kurz vd., 2010). Şekil 2.7.'de yer alan program üçgeni çerçevesi, bu

etkileşimin daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayabilir (Hameyer ve Tulowitzki, 2013).



Şekil 2.7. Program Üçgeni Çerçevesi

Program üçgeni; program tasarımı, uygulama süreci ve etki olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Buna göre programı sadece tasarımı değil, uygulama süreci ve etkisi de büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu boyutlar birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılmamaktadır. Süreç boyutu hem programın geliştirilmesi hem de uygulanması bağlamında rol almaktadır. Üçgen, bütün boyutların etkileşimli bir şekilde birlikte hareket ettiğini öne sürmektedir. Örneğin, etki boyutunda yer alan doğrulanmış program çıktıları sonraki programların geliştirilme süreçlerini yani tasarım boyutunu etkileyebilirken aynı şekilde tasarım boyutunun da etki boyutu üzerinde etkileri olması kaçınılmazdır. Bu haliyle model; amaçlanan ve uygulanan program arasındaki etkileşimi etkili bir şekilde resmetmektedir (Hameyer ve Tulowitzki, 2013).

O'Donnell (2008), programa bağlılık (*curriculum fidelity*) kavramının alanyazında program bütünlüğü (*curricular integrity*), uygulamaya bağlılık (*implementation fidelity*), uygulama çeşitliliği (*implementation variation*), niyetlenen ve uygulanan program (*intended and implemented curriculum*) gibi kavramlarla birbirlerinin yerine kullanılmakta olduklarını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra program uyumluluğu (*curriculum alignment*) kavramı da bu kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılabilir (Turan-Özpolat, 2015). Bu

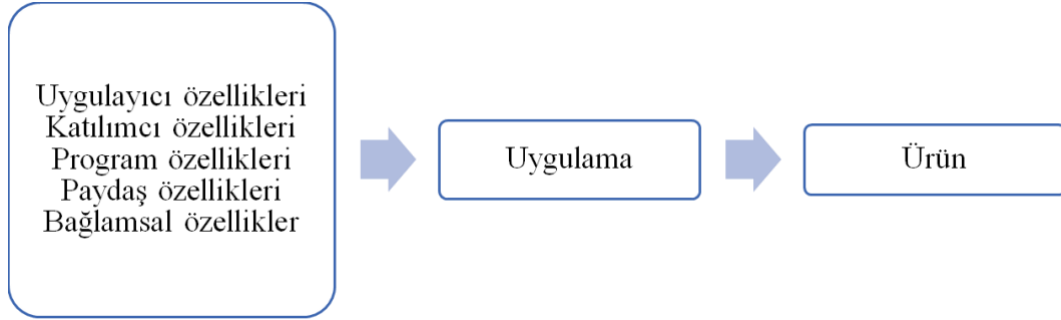
kadar farklı kavramın kullanılması, kavram ve tanımı üzerinde bir fikir birliği olmadığını gösterse de eğitim bilimleri alanında programa bağlılık kavramı ile anlatılmak istenen, yukarıda da bahsedildiği üzere, öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin programları, program geliştiricilerin istediği şekli ile uygulamasıdır. Okul bağlamında öğretmenlerin mesleklerini icra ederken birtakım dış etkilere veya baskılara maruz kaldıkları bilinmektedir. Mesleğin gerektirdiği kurallar veya öğretmenlerin takip etmesi gereken programlar bunlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin programı sahiplenmeleri programın etkili bir şekilde uygulanmasını ve amacına ulaşmasını sağlayacağından program tasarımcılarının temel amacı, programın öğretmenler tarafından benimsenmesini sağlamaktır (Kennedy, 2010).

Alanyazında programa bağlılığın yani program uyumluluğunun iki türü olduğu belirtilmektedir. Bunlar yatay ve dikey uyumluluk olarak adlandırılmaktadır (Aviles, 2001; Bergman vd., 1998; Kara vd., 2014; Turan-Özpolat, 2015;). Aviles (2001), yatay uyumu sınıfta öğretilen ile öğretim programının benzeşmesi olarak tanımlamaktadır. Bir öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği, eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilmek istenen amaçlar, öğretim programında yer alan dersin amaçları ile ne kadar uyuşursa o kadar yatay uyumluluktan söz edilebilir. Dikey uyum ise hem bir akademik yılda dersin kendi içerisinde hem de farklı sınıf ve kademe düzeylerindeki öğretim programları arasındaki uyumu ifade etmektedir. Bir dersin içerisinde önce öğrenilen bilgi ve becerilerin sonrakilere hazırlaması ve bir ders yılının sonunda öğrenilenlerin sonraki yıllara hazırlaması dikey uyumluluk kapsamındadır (Bergman vd., 1998).

2.1.10.1. Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin programa bağlılığını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Örneğin; öğretmenlerin programa bağlılığı, program politikalarına katılma durumları ile yakından ilişkilidir (Goodson, 2014, Kennedy, 2010). Araştırmalar, öğretmenlerin daha çok program özerkliğine sahip olduklarında uygulamaya bağlılıklarının arttığını göstermektedir (Garrett, 1990; Kennedy, 1992). Öğretmenlerin toplumsal statüleri ve program uygulamalarındaki motivasyonları da programa bağlılık ile yakından ilişkili olabilir. Nitekim Erss vd. (2016) Estonya, Finlandiya ve Almanya'dan öğretmenlerle yapmış oldukları karşılaştırmalı çalışmalarında kendilerini değersiz hisseden ve program geliştirme çalışmalarına yeteri kadar katılmadıklarını düşünen öğretmenlerin programa karşı olumsuz, tersi

durumdakilerin ise daha olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin algıladıkları sosyal statüleri, iş memnuniyetleri ile olumlu bir şekilde ilişki içinde olduğu için (Fuller vd., 2013). Aynısı programa bağlılık için de geçerli olabilir.



Şekil 2.8. Programın Girdi, Süreç ve Çıktısı Arasında Bağlılığın Yeri

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığını etkileyen faktörleri doğrudan öğretmenlerle bağlantılı iç faktörler ile öğretmenlerden kaynaklı olmayan dış faktörler olarak kategorize etmek mümkündür. İç faktörler; öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerinin yanı sıra programa dair yetkinliklerini artırıcı mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gibi durumlar olarak ifade edilebilir. Dış faktörler arasında programların yapısal ve uygulama ile ilgili özellikleri ile uygulanmakta olduğu kurumun özellikleri zikredilebilir (Dusenbury vd., 2003). Ayrıca eğitim sistemindeki ve program geliştirme politikalarındaki merkezîyetçilik veya yerelleşme eğilimi, programın uygulandığı bölgenin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleri, okulun ve çevresinin özellikleri, öğrenci özellikleri ile merkezi/ulusal sınavların varlığı da programa bağlılığı etkileyen dış faktörler arasında yer almaktadır (Bay vd., 2017; Bümen vd., 2014, Dikbayır ve Bümen, 2016). Gelmez-Burakgazi (2019) ise programa bağlılığı etkileyen faktörleri uygulayıcılara, katılımcılara, programa, paydaşlara ve bağlama yönelik özellikler olmak üzere beş maddede ele almaktadır. Uygulayıcılara yönelik özellikler; programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin özellikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile program okuryazarlıkları bu madde içerisinde ele alınmaktadır. Katılımcılara yönelik özellikler maddesinde ise programın uygulandığı öğrenci grubunun özellikleri, tutumları, hazırbulunuşlukları vb. vurgulanmaktadır. Programa bağlılığı etkileyen programın kapsamı, süresi, esnekliği gibi özellikler programa yönelik özellikler olarak ifade edilmekte iken paydaşların programın uygulanma sürecindeki destek

ve tutumları da paydaşlara yönelik özellikler olarak sıralanmaktadır. Bağlamsal özelliklerde ise programın uygulandığı yerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri ile merkeziyetçi eğitim sistemi gibi özellikler yer almaktadır. Programa bağlılığın program sistemi içerisindeki yeri ve bağlılığı etkileyen faktörler Şekil 2.8.'de görülmektedir (Gelmez-Burakgazi, 2019).

2.1.10.2. Programa Bağlılığın Ölçülmesi

Programa bağlılığın ölçülmesi, aynı zamanda program değerlendirmenin önemli bir ögesini oluşturmaktadır. Nitekim öğretim programlarına bağlılık ölçülürken aynı zamanda programın uygulanma aşaması da değerlendirilmektedir (Meyers ve Brandt, 2015). Daha açık bir ifade ile resmi programın hayata geçirilmesi sırasında uygulayıcıların programa ne derece bağlı kaldığını ölçmek, programın etkililiği ve verimliliği hakkında güvenilir veriler sağlaması açısından önemli görülmektedir. Böyle bir ölçüm, muhtemel bir başarı veya başarısızlığın programın kendisinden mi yoksa uygulanması sürecinde ortaya çıkan durumlardan mı kaynaklandığı hakkında bilgi vermektedir (Gelmez-Burakgazi, 2019).

Dane ve Schneider (1998), programa bağlılığın ölçülmesinde beş boyutun irdelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunlar: uyum (*adherence*), maruz kalma (*exposure*), uygulama kalitesi (*quality of delivery*), katılımcı duyarlılığı (*participant responsiveness*) ve program farklılaşmasıdır (*program differentiation*). Uyum, uygulamada getirilen yeniliklerin programın aslına uygunluğunu anlatmaktadır. Özgün programın ne derece uygulandığının ve katılımcılara ne kadarının aktarıldığının göstergesi olan maruz kalma, Dusenbury vd. (2003) tarafından miktar (*dosage*) olarak tanımlanmaktadır. Uygulama kalitesi, programın etkili bir şekilde uygulanması ile ilgilidir. Katılımcı duyarlılığı, programın katılımcıların dikkatini çekme ve ilgilerini uyandırma derecesini içermektedir. Program benzersizliği veya eşsizliği olarak da tanımlanan program farklılaşması ise programı diğer programlardan farklı kılan özellikleri ifade etmektedir. Durlak ve DuPre (2008), bu boyutlara ek olarak kontrol/karşılaştırma koşullarının izlenmesi (*the monitoring of control/comparison conditions*), programa erişim (*program reach*) ve uyarlama (*adaptation*) adını verdikleri üç boyutun daha programa bağlılıkla ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu boyutlardan ilki, programı alan farklı grupların aldıkları hizmetin niteliği ve miktarının karşılaştırılmasını içermektedir. Program erişimi, katılımcıların programa katılımı oranını ve temsil edilebilirliklerini ifade

etmektedir. Uyarlama ise uygulama esnasında özgün programda yapılan değişiklikler için kullanılmaktadır.

2.1.11. Program Okuryazarlığı

Okuryazarlık kelime anlamı olarak “okur” ve “yazar” olma durumu olarak nitelendirilmektedir. Kısaca okuma ve yazmayı bilme olarak ifade edebileceğimiz bu kavram zaman içerisinde farklı alanlara yönelik “belirli hedefleri başarma” anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji, bilgisayar, internet, medya, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır (Süral ve Dedebalı, 2018). Bunların içerisinde bilgi okuryazarlığı kavramı bir bilgiye nasıl ulaşılacağını, onun ne şekilde organize edilerek kullanılacağını ifade ettiği için diğer kavramlar üzerinde bir şemsiye görevi görebilir. Zira öğrenmeyi öğrenmek anlamına da gelebilecek olan bu okuryazarlık türü, diğer okuryazarlıkları da kapsamaktadır denilebilir (Doyle, 1994). Bu doğrultuda bir dersin öğretimine yönelik bütün süreçleri kapsayan programlar hakkındaki okuryazarlık da bilgi okuryazarlığı bağlamında ele alınabilir. Bu açıdan bakıldığında program okuryazarlığının, programların etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için gerekli olan yetkinlikleri barındırdığı söylenebilir.

Program okuryazarlığı; programla ilgilenen kişilerin onu ve bileşenlerini anlayabilmesi, anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi; program ve bileşenleri hakkında eleştirel düşünebilmesi; programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine doğrudan veya dolaylı olarak katılım ve katkı sağlayabilmesi; bu süreçlerde yaşanabilecek aksaklıkların nedenlerini belirleyebilmesi ve bunlara çözüm önerileri getirebilmesi; programın uygulanmasında aktif rol alarak onun en iyi, etkin ve amacına ulaşacak şekilde gerçekleştirilebilmesine katkıda bulunması anlamlarına gelmektedir (Aslan, 2018; Fullan, 2007; Karabacak, 2018; Karagülle vd., 2019; Ornstein ve Hunkins, 2004; Taşdemir, 2006). Program okuryazarlığı, programın geliştiricileri tarafından tasarlandığı şekli ile algılanıp uygulanabilmesi için program uygulayıcılarının (öğretmenlerin) gerek duyduğu bilgi, beceri ve yeterlikler olarak tanımlanmaktadır (Ariav, 1988).

2.1.11.1. Program Okuryazarlığının Alt Boyutları

Program okuryazarlığını bilgi, planlama ve uygulama olmak üzere üç alt boyutta incelemek mümkündür. Okuryazarlık bağlamında düşünüldüğünde program bilgisi okuma ve anlama becerisine; planlama ve uygulama ise yorumlama

ve yazma becerisine karşılık gelmektedir. Buradaki her bir boyut bir üst boyuttaki beceriyi destekler niteliktedir. Bilgi alt boyutunda öğretmenlerin programın geneli, amaçları ve içeriği hakkındaki bilgileri ele alınmaktadır. Planlama alt boyutu, öğretmenlerin programı nasıl uygulayacağını kararını verdiği aşamadır. Dolayısıyla bu boyut için öğretimin ilk aşaması denilebilir. Bu süreçte programın felsefesi ve hedefleri doğrultusunda öğretmenin çeşitli kararlar vermesi gerekmektedir. Bu kararlar arasında dersin özel hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin hazırlanması, öğrenme yaşantılarının planlanması ve uygun ölçme değerlendirme yönteminin belirlenmesi gibi oldukça önemli konular yer almaktadır. Uygulama alt boyutu ise planlama boyutunda alınan kararların işe koşulduğu aşamadır. Bu boyutta materyal geliştirme, etkinlikleri organize etme, uygun yöntem ve teknikleri kullanma gibi beceriler yer almaktadır (Aslan, 2018; Superfine, 2008; Stabback, 2016).

Bolat (2017) ise okuryazarlık kavramının temel tanımından yola çıkarak program okuryazarlığını “okuma” ve “yazma” olarak iki alt boyutta ele almaktadır. Okuma boyutu öğretmenlerin programla ilgili bilgilerine yönelik yeterlikleri içerirken yazma boyutunda ise uygulamaya dönük yeterlikler yer almaktadır. Bu doğrultuda bu boyutlardan ve programın bileşenlerinden yola çıkarak program okuryazarlığına yönelik bazı anahtar yeterlikler sıralanmaktadır. Bunlar Tablo 2.4.’te görülebilir.

Tablo 2.4. Program Okuryazarlığı Anahtar Yeterlikler

Hedef
Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme. Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.
İçerik
Hedefe uygun içerik seçebilme. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluğunu tespit edebilme. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme. İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme. Hedefe uygun içerik yazabilme. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme. Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme. Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme. Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.
Ölçme ve Değerlendirme
Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme. Ölçme araçlarını okuyabilme. Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme. Hedefe uygun soru yazabilme. Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Yar-Yıldırım (2018), program okuryazarlığını bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Bu çalışmada da temele alınan bu görüşe göre programın felsefesi, amaçları ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olma bilgi boyutunu; program tasarlama, uygulama ve değerlendirme becerileri beceri boyutunu; programa ilişkin destek/yardım alma ve ihtiyaçları karşılama ise tutum boyutunu oluşturmaktadır. Okuryazarlığın bilgi ve becerinin yanı sıra farkındalık, anlam oluşturma, düşünme ve tutum gibi kavramlarla ilişkili olabileceği düşüncesi basit bir okur ve yazar olma durumundan daha kabul edilebilir bulunmaktadır. Bu bağlamda program okuryazarlığının yapısı Şekil 2.9.'da görülmektedir (Yar-Yıldırım 2020).



Şekil 2.9. Program Okuryazarlığının Yapısı

2.1.11.2. Yasal Metinlerde Program Okuryazarlığı

Bir öğretmende bulunması gereken en temel niteliklerden biri olan program okuryazarlığı, öğretmenlerin programları tanıması, anlaması, anlamlandırması, yorumlaması ve uygulaması için gerekli olan bir yetkinlik türüdür (Keskin, 2020; Shulman, 1987). Zira bir programın amacına ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi, onun uygulayıcıları tarafından doğru bir şekilde algılanabilmesine, anlaşılabilmesine ve deneyimlenebilmesine bağlıdır (Pinar vd., 2004). Nitekim Posner (1995) da öğretmenlerin programlar hakkında geniş bilgi ve becerilere sahip olmalarının program geliştirme sürecinin bütün evrelerine katılım sağlamaları ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin program okuryazarlığı yetkinliği için programa dair beceri eğitimleri içeren çalıştaylara katılmaları önemli görülmektedir (Drake ve Sherin, 2006). Nitekim MEB'in de bu doğrultuda hizmet içi eğitimler düzenlediği ve öğretmenlik mesleği genel yeterlik göstergelerinde program okuryazarlığı ile ilgili ibarelere yer verdiği bilinmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda yer almaktadır (MEB, 2017).

- Alanı ile ilgili öğretim programını tüm ögeleri ile birlikte açıklar.
- Alanı ile ilgili ve alan dışı öğretim programlarını birbirleri ile ilişkilendirir.
- Eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgilerini ilişkilendirir.
- Farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanır ve karşılaştırır.
- Farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanır ve karşılaştırır.

Yasal metinler incelendiğinde de öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin ifadelerle rastlanılmaktadır. 7354 numaralı Öğretmenlik Meslek Kanununun (2022) öğretmenlik mesleğini tanımlayan ve niteleyen ikinci bölümünde öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlandığı ifade edilmektedir. Aynı kanunda öğretmenlik; eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetsel görevleri ifa eden özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda özel alan eğitimi ve meslek bilgisi program “okurluğunu” içerirken eğitim öğretimle ilgili yönetsel faaliyetler de program “yazarlığını” kapsamaktadır. Yine bakanlığın okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği ile ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde hem her bir kademedeki okutulacak derslerle ilgili genel öğretim

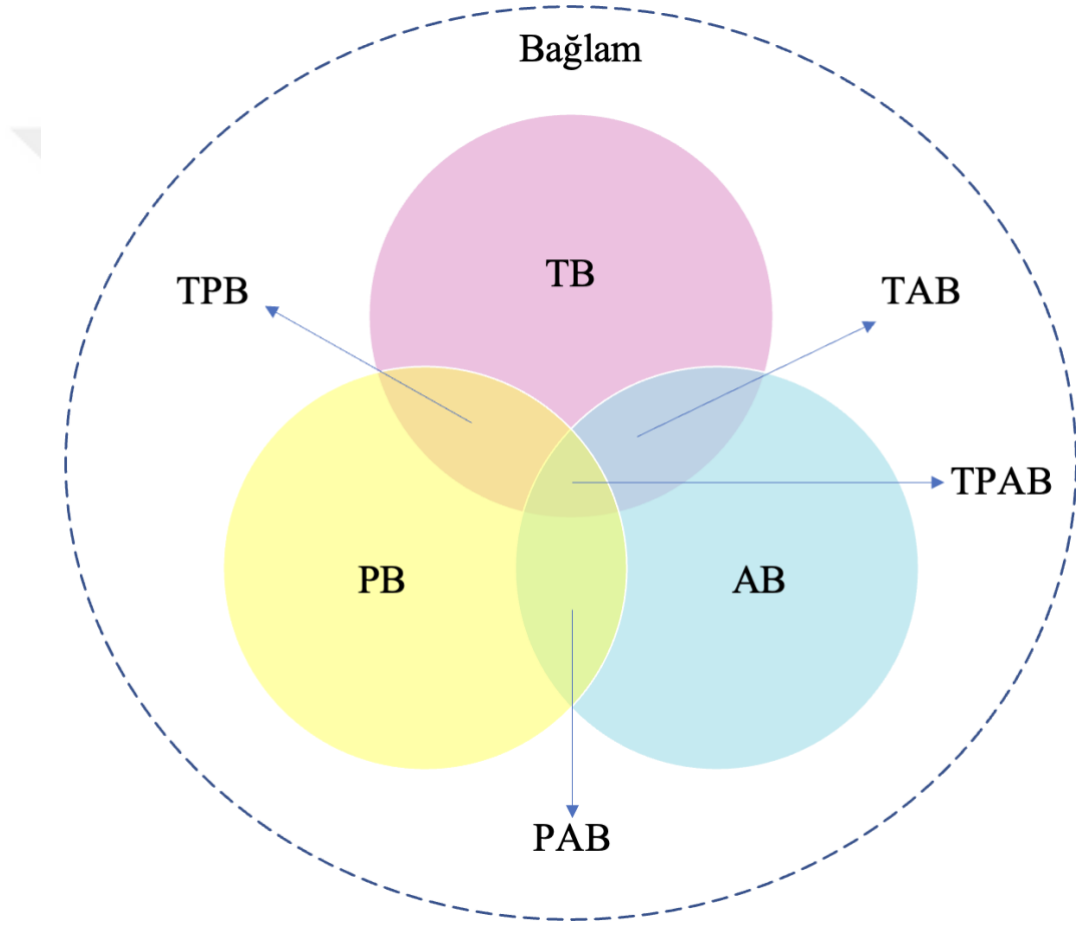
programlarının hem de bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlere ve zümre öğretmenler kurullarına önemli görevler yüklenmiştir. Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde zümre öğretmenler kurulunun öğretim programları ve ders planlarının düzenlenmesi ile öğretim yöntem-tekniklerinin ve ölçme değerlendirme araçlarının belirlenmesi gibi birtakım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde de öğretmenlerin görev ve sorumlulukları isimli başlık altında sınıf yönetiminden sorumlu olan öğretmenlerin izleyecekleri programı bilmeleri ve uygun yöntem ve teknikleri kullanarak programın gerekliliklerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Aynı yönetmeliğin öğretmenlerin mesleki çalışmaları başlıklı bölümünde de öğretmenlerin bakanlıkça belirlenen tarihlerde öğretim programları ile ilgili inceleme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaları gerektiği belirtilmektedir. Bunlar, bir bütünlük içerisinde olmasa da program okuryazarlığına ilişkin ifadelerin eğitim ve öğretimle ilgili yasal metinlerde de yer aldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarı olmalarına önem veren MEB (2022a, 2022b)'in son olarak ortaöğretim kademesindeki Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Felsefe dersleri için öğretim programları okuryazarlığı öğretmen rehber kitapları hazırladığı bilinmektedir. İlgili rehber kitaplarda programların planlandığı şekliyle uygulanabilmesinin önemine değinilmiş; bunun için ortak bir bakış açısına sahip olmanın gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu ortak bakış açısını öğretim programı okuryazarlığı ile sağlamayı hedefleyen MEB'in rehber kitaplarında program okuryazarlığı, eğitim programı, öğretim programı, ders planı, örtük program gibi kavramlara yer verilmekte; programların felsefi, tarihi, toplumsal ve psikolojik temellerine yer vererek programa yansımaları incelenmekte; programın öğeleri açıklanmakta ve uygulamaya dönük öneriler verilmektedir. Bütün bunlar MEB'in öğretmenlerin program okuryazarı olmalarına önem verdiğini ve desteklediğini göstermektedir.

2.1.12. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunu öğretmen nitelikleri ile birlikte bütüncül bir şekilde irdeleyen TPAB (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK) modeli, Shulman'ın (1986) alanyazına kazandırdığı Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) (Pedagogical Content Knowledge – PCK) kavramının üzerine inşa edilmiş olup bu tanımlamaya “teknoloji bilgisi” anlamına

gelen “T” harfinin eklenmesi ile oluşturulmuştur (Mishra ve Koehler, 2006; Niess, 2005; Pierson, 1999). TPAB, bir teknoloji entegrasyon modeli değil, bir öğretmen bilgi modelidir. TPAB ile amaçlanan; öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini dinamik ve birbirleriyle etkileşimli bir şekilde kullanarak kaliteli eğitime katkı sağlamaktır (Koehler ve Mishra, 2005). Archambault ve Barnett’a (2010) göre TPAB öğretme ve öğrenmenin temel dinamiklerini teknoloji ile bütünleştiren birleştirici bir kavramsal çerçeve olarak ortaya çıkmıştır. Modelin boyutları Şekil 2.10.’daki gibidir (TPACK, 2023):



Şekil 2.10. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli

Şekil 2.10’da de görüldüğü üzere modelin Teknoloji Bilgisi (TB), Pedagojik Bilgi (PB) ve Alan Bilgisi (AB) olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır. Ayrıca bu temel bileşenlerden TB ile PB’nin kesişiminden Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), TB ile AB’nin kesişiminden Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), PB ile AB’nin kesişiminden Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) olmak üzere üç boyut daha meydana gelmektedir. Son olarak modeldeki bütün bileşenlerin kesişiminin

oluşturduğu Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), modele ismini veren boyut olarak görülmektedir. Modelin dış çeperini oluşturan ve Bağlamsal Bilgi (BB) (ConteXtual Knowledge – XK) olarak adlandırılabilir olan her biri birbirinden benzersiz olan bağlamlar ise öğretmenin içinde bulunduğu ortamın yerel, ulusal, kültürel vb. özelliklerine dair bilgisini içermektedir (Mishra, 2019).

2.1.12.1. Teknoloji Bilgisi (TB)

Modelin üç temel bileşeninden birisidir. Kara tahta, tebeşir ve kitap gibi geleneksel teknolojiler ile internet ve dijital temelli yeni nesil teknolojiler hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir (Mishra ve Koehler, 2006; Schmidt vd., 2009). Öğretmenlerin öğrenme yönetim sistemleri, akıllı/etkileşimli tahtalar, çevrimiçi araçlar ve uygulamaları kullanma hususundaki farkındalıkları ve becerileri TB kapsamında ele alınmaktadır. Derslerde etkileşimli tahta ve tepegöz gibi aletlerin doğru zamanda ve doğru yerde kullanımı teknoloji bilgisinin mevcudiyetine delil olarak gösterilebilir.

2.1.12.2. Pedagoji Bilgisi (PB)

Modelin bir diğer temel bileşeni olan pedagoji bilgisi, öğretme işinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili bilgidir. Formal ortamlarda öğrenme eyleminin gerçekleşmesi, öğretme eyleminin çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak yapılmasına bağlıdır. Bu yöntem ve teknikler, pedagoji bilgisini oluşturmaktadır. Pedagoji bilgisi, öğretmenlerin bildiklerini öğrenenlere aktarabilmelerini sağlayan bilgi türüdür (Mishra ve Koehler, 2006, 2008; Shulman, 1986, 1987). Bir ilköğretim sınıf öğretmenin öğrencilere soyut kavramları öğretmek için somut kavramlardan yola çıkarak örnekler vermesi öğrencilerin olgunlaşma ve hazırbulunuşluk düzeylerinin farkında olduğunu ve pedagoji bilgisine sahip olduğunu gösterebilir.

2.1.12.3. Alan Bilgisi (AB)

Öğretmenlerin öğretilecek/öğrenilecek konu alanı hakkındaki bilgisi olan alan bilgisi, modelin üçüncü temel bileşenidir. Konu alanındaki kavramları, ilkeleri, kuralları, teorileri vb. içeren bilgi türüdür (Harris vd., 2009). Örneğin, bir İngilizce Öğretmenin bağlaçlar konusu ile ilgili dil bilgisi kurallarına bütüncül bir şekilde hakim olması o konu ile ilgili alan bilgisinin olduğunu göstermektedir.

2.1.12.4. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)

Teknoloji bilgisi ve alan bilgisi temel bileşenlerinin kesişiminden ortaya çıkan teknolojik alan bilgisi konu alanının kullanımında teknolojiden nasıl yararlanılacağı, içeriğin teknoloji yardımı ile nasıl zenginleştirileceği ile ilgilidir (Harris ve Hofer, 2009; Schmidt vd., 2009). Okul öncesi çağıdaki öğrenenlere dış

bakımı ile ilgili bilgilerin öğretilmesinde maket damak ve diş kullanılması TAB'a örnek olarak verilebilir.

2.1.12.5. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

Shulman (1986) tarafından ortaya atılan bu kavram, öğretilecekleri öğrenenlere anlamlı bir şekilde sunmak için gerekli olan bilgidir. Alan bilgisinin (AB) öğretiminde hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının daha uygun olacağı ve ne gibi düzenlemelerin yapılması gerektiği (PAB) ile ilgilidir (Mishra ve Koehler, 2006). İlköğretim Fen Bilimleri dersinde bitkilerin gelişim süreçlerini öğretmek amacıyla tohum çimlenmesi deneyi yapılması pedagojik alan bilgisine sahip olunduğunun göstergesi olabilir.

2.1.12.6. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)

TB ve PB temel bileşenlerinin kesişiminden oluşan teknolojik pedagojik bilgi ise teknoloji bilgisinin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkileyeceği ve teknolojinin pedagojiye uygulanması ile eğitim öğretim sürecinin nasıl geliştirileceği ile ilgili bilgi olarak ifade edilmektedir (Harris ve Hofer, 2009; Koehler ve Mishra, 2009). Eğitim öğretim sürecinde ters yüz edilmiş öğrenme ile öğrenme yönetim sistemlerinin birlikte kullanılarak öğrenme eylemini daha etkin hale getirmek için işe koşulan çabalar bu bilgi kapsamına örnek olarak verilebilir.

2.1.12.7. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

TPAB ise bütün temel bileşenlerin kesişiminden oluşmaktadır ve alana özgü bilgilerin teknoloji yardımı ile daha etkili bir şekilde nasıl öğretileceğinin bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006). Graham vd. (2009) TPAB'ı "içeriğe özgü pedagojik stratejileri desteklemek için teknolojinin kullanımı" olarak nitelemektedir. Öğrencilerin hedef dilde konuşma becerilerini artırabilmek amacıyla teorik olarak edindikleri bilgileri çevrimiçi video konferans uygulamaları sayesinde hedef dilin yerli kullanıcıları ile iletişime geçmek ve pratik yapmak için kullanması, modelin bütün bileşenlerinin aynı anda rol aldığı iyi bir örnek olarak sunulabilir.

2.1.12.8. Bağlamsal Bilgi (TPAB)

TPAB modeline önemli katkılar sağlayan Mishra'nın (2019) modele güncelleme olarak önerdiği Bağlamsal Bilgi (BB), modelin dış çevresini oluşturmaktadır. BB, bir öğretmenin çağın getirdiği teknolojiye yönelik farkındalığının yanı sıra öğretmen olarak görev yaptıkları eğitim kurumunun ve bölgenin yapısına ve kültürel özelliklerine dair bilgilerini içermektedir. Ayrıca yine yerel ve ulusal şartlar ile takip edilen eğitim politikalarına dair bilgiler de bu boyuta girmektedir.

2.1.12.9. Öğretmenlerde TPAB'ın Geliştirilmesi

TPAB bir teknoloji entegrasyon modeli değil, öğretmen bilgi modelidir. Dolayısıyla öğretmenlerde TPAB'ın geliştirilmesi için eğitim süreçlerine teknolojiyi entegre etme becerilerinden daha komplike süreçlerin işe koşulması gerekmektedir (Köse, 2021). Bunun için de modelin bütün alt bileşenleri ve kesişimlerine yönelik bütüncül eğitimlerin düzenlemesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eğitimler hizmet öncesi süreçte olacağı gibi hizmet içi olarak da tasarlanabilir. Burada önemli olan ve odaklanılması gereken nokta TPAB'ın teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinden dönüşerek oluştuğu ve her birinden farklılaştığıdır (Angeli ve Valanides, 2009; Niess, 2013). Niess'e (2005) göre alt bileşenlerin kesişimi ile dönüşen TPAB'ın (1) teknoloji ile öğretim konusunda kapsayıcı bir anlayış, (2) teknoloji ile öğretim için öğretim stratejileri ve temsilleri, (3) teknoloji ile bir konuyu anlama, düşünme ve öğrenme ile (4) program ve program materyalleri olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerde TPAB'ın geliştirilmesi için düzenlenen eğitimlerde bu dört noktaya odaklanılması gerekmektedir.

Öğretmenlerde TPAB'ın geliştirilmesi için önerilen bir başka husus meslektaşlar arasındaki iş birliğidir. Teknolojinin öğretim sürecinde nasıl kullanılacağı ile ilgili alanlarından ve farklı alanlardan meslektaşları ile iş birliğine giden öğretmenler fikir alışverişleri sırasında farklı TPAB bilgi ve becerileri edinebilirler. Ayrıca öğretmenlerin TPAB konusunda kendilerini eğitmeleri; etkileşimli içerikler, videolar ve animasyonlar gibi dijital materyaller üretmeleri ve bunları öğretim süreçlerinde kullanmaları; öğrencilerden gelen geri bildirimlere açık olarak farklı stratejiler denemeleri ve geliştirmeleri de TPAB becerilerinin geliştirilmesinde önemli yöntemler olarak görülmektedir (Voogt vd., 2016).

2.2. İlgili Alanyazın

Araştırma konusu ile ilgili literatür Türkiye'de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bu iki kısım da araştırma konularını içerecek şekilde beşer başlık altında ele alınmaktadır. Bölümün sonunda araştırma alanı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların geniş bir özeti sunulmaktadır.

2.1.1. Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Bu bölümde araştırma alanı ile ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar; öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, program

okuryazarlıkları, programa bağlılıkları ve TPAB düzeyleri ile ilgili alanyazın olmak üzere beş başlıkta toplanmıştır.

2.2.1.1. Öğretmenlerin Program Özerkliği ile İlgili Alanyazın

Webb'in (2002), ABD, Washington'da 1999-2001 yılları arasında iki eğitim-öğretim yılı süresi ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin özerklikle ilgili düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ilk eğitim-öğretim yılında pilot uygulama yaparak çokça program değişikliği yapan bir ilkokulu esas uygulama yeri olarak seçmiştir. İkinci eğitim-öğretim yılında farklı sınıf düzeylerinde ders veren ve deneyimleri 2-25 yıl arasında değişen 5 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiş ve 39 saat süren katılımcı gözlem yapmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına görüne zorunlu programda değişiklikler yaptıkları ve özerklik kullandıkları tespit edilmiştir.

Flores (2005), Portekiz'de bir banliyö ilkokulunda yürüttüğü çalışmasında değişen ilkokul programının öğretmenlerin profesyonellik algısına ve okul kültürüne etkisini incelemiştir. Çalışmada 45 öğretmene anket uygulanmış, 18 öğretmen ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmen profesyonelliğinde çelişkili eğilimlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenler bir yandan program geliştirme çalışmalarında esnekliği ve yerelliği desteklerken öte yandan program geliştirmedeki özerk rollerini yerine getirebilmek için desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Araştırmacı Portekizli öğretmenlerin değişim zamanlarındaki profesyonellik duygusunu tanımlamada zorluk, belirsizlik ve gerginliğin anahtar kelimeler olduğunu ifade etmektedir.

Morgado ve Sousa (2010), Portekiz'de uygulamaya geçen öğretmen değerlendirme sisteminin öğretmenlerin program özerkliğine ve profesyonel gelişimlerine etkisini inceledikleri derleme çalışmalarında her üç unsurun da eğitimde kalitenin artırılması için gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Yeni öğretmen değerlendirme sisteminde biçimlendirici değerlendirmenin olmamasının öğretmenlerin program özerkliklerini kısıtlayacağını ve profesyonel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceği de çalışmada belirtilen konular arasındadır.

Kuiper ve Berkvens (2013), editörlüğünü yaptıkları "Avrupa Genelinde Program Düzenleme ve Özgürlüğün Dengelenmesi" isimli kitapta farklı Avrupa ülkelerinde takip edilen program geliştirme politikalarına yer vermişlerdir. Her sene

farklı bir temada kitap yayımlayan Avrupa Eğitimde Araştırma ve Geliştirme Konsorsiyumu'nun (CIDREE: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) 2013 yılındaki temasını Avrupa ülkelerindeki merkeziyetçi veya özerk program geliştirme politikaları oluşturmaktadır. Kitapta çeşitli Avrupa ülkelerinde geçmişten günümüze takip edilen program geliştirme politikaları özgürlük/özerklik bağlamında ele alınmaktadır.

Mausethagen ve Mølsted (2015), çalışmalarında Norveç'te daha ürün odaklı bir programın sunulmasının, öğretmen özerkliğine ilişkin geleneksel fikirlere etkisini ele almaktadır. Ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde yürütülen çalışmada Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yetkilileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar katılımcıların özerkliği pedagojik özgürlük ve kontrolün olmaması, uygulamaları meşrulaştırma isteği ve kapasitesi ve yerel bir sorumluluk olarak algıladıklarını göstermektedir.

Tuul vd. (2015), ulusal çerçeve programın okul öncesi öğretmenlerinin profesyonellik ve özerklik algılarına olan etkisini inceledikleri çalışmalarına Estonya'da görev yapan 347 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin ulusal çerçeve programın profesyonelliklerine ve özerkliklerine olan etkisine dair görüşlerindeki çelişkileri ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler genel anlamda program özerkliğine sahip olmak isteseler de daha spesifik amaçlar, yöntemler ve eğitim içeriği söz konusu olduğunda belirli yönlendirmelerin olması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca yine programları dış uzmanlardan ziyade içeriden uzmanların hazırlaması gerektiğini ifade etmelerine rağmen dış uzmanlar tarafından hazırlanan mevcut ulusal programdan büyük memnuniyet duyduklarını dile getirmişlerdir.

Cohen (2016), İsrail'de Yahudi soykırımı ile ilgili hazırlanmış olan ulusal programlardaki esnekliği öğretmenlerin nasıl kullandığını incelediği çalışmasında verileri anketler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve tarihi dokümanlar aracılığıyla toplamıştır. Araştırma sonuçları ilgili ulusal programda esnek bir şekilde tanımlanan gereksinimlerin öğretmenlerin programı bireyselleştirmelerinde aktif rol almalarını sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen failliğinin böyle bir hassas konuyu ele alırken faydalı olduğu ve esnekliğin buna katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Erss vd. (2016), Avrupa’da görev yapan öğretmenlerin programları yorumlama ve uygulamadaki özerkliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında Estonya, Finlandiya ve Almanya’da görev yapan 33 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmişlerdir. Her üç ülkede de öğretmenlerin program özerkliği çeşitli reformlarla desteklenmekte olsa da araştırmanın sonuçları katılımcı öğretmenlerinin algıladıkları program özerkliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin program özerkliği isteğinin algılanan sosyal statülerine bağlı olduğu da araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Hong ve Youngs (2016), Güney Kore’deki yeni ulusal programın öğretmenlerin program özerkliğine etkisini öğretmenlerin bakış açısından incelemeyi amaçladığı çalışmalarında başkent Seul’de bir ortaöğretim kurumunda görev yapan 12 öğretmenle görüşme gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin daha fazla program özerkliği istediği genel kanısının aksine katılımcı öğretmenlerin geliştirilmiş program özerkliğini hoş karşılamadıklarını ve programları çeşitlendireceğine inanmadıklarını göstermektedir. Araştırmacı bunun nedeni olarak istenen ve verilen özerklik arasındaki boşluğu, yeni ulusal programın öğretmenlerin iş güvenliği üzerindeki olumsuz etkisini ve Güney Kore’deki yaygın kimlik kültürünü göstermektedir.

Ormond (2017), çalışmasında öğretmenleri bağımsız program yapıcı olarak konumlandıran değişiklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ele almıştır. Çalışmada Yeni Zelanda’da görev yapan altı Tarih öğretmeni ile yeni rol ve sorumlulukları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, ulusal programın ve merkezi sınavların program özerkliğini sınırlandırdığını; yerel programın öğrencilere nitelikli eğitim verilebilmesi yolunda öğretmenlere ağır yükler ve sorumluluklar getirdiğini düşünmektedirler.

Wu ve Wu (2018), öğretmen adaylarının program özerkliği, genel öğretim özerkliği ve teknoloji okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında Çin Pekin’de bulunan bir üniversitede öğretmenlik eğitimi alan 107 katılımcı ile çalışmışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin özerklik düzeylerinin arttığında BİT yeterliliklerinin de arttığını göstermektedir. Alt boyutlar bağlamında ise program özerkliği ve genel öğretim özerkliğinin teknoloji okuryazarlığı ile pozitif ilişkili olduğu; öğretmenlerin bilgi oluşturma ve derinleştirmesi ile sadece program özerkliğinin pozitif ilişkili olduğu da çalışmada

ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin özerklikleri ve teknoloji okuryazarlıkları okumuş oldukları ana bilim dalları, staj süreleri ve motivasyon düzeylerine göre ise farklılık göstermemektedir.

Mouraz vd., (2019), çalışmalarında Portekiz’de 2006 yılından itibaren yürütölen Okulların Dış Değerlendirmesi ile program yönetim süreçleri arasındaki ilişkiyi özerklik bağlamında incelemişlerdir. Bu kapsamda birinci değerlendirme döngüsünden (2006-2011) ikinci değerlendirme döngüsüne (2012-2016) yükselen ve düşen iki ayrı okul grubunda yöneticiler ve program koordinatörlerinden oluşan katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirmişler ve bu okullarda görev yapan 108 öğretmene anket uygulamışlardır. Araştırma sonuçları sıralamada yükselen gruptaki okulda görev yapan katılımcılar ile düşen gruptaki okulda görev katılımcıların dış değerlendirmenin program özerkliğine farklı etki ettiğini düşündüklerini göstermektedir. Buna göre birinci grupta yer alan öğretmenler dış değerlendirmenin program özerkliğine katkı sağladığını ve “daha farklı yapmak için” kendilerini teşvik ettiğini ifade etmektedir. Öte yandan ikinci grupta yer alan öğretmenler ise dış değerlendirmenin program özerkliğine müdahale ettiğini ve kısıtladığını öne sürmektedir. Araştırmacılara göre bu sonuçlarda okul ikliminin, yöneticilerin ve program koordinatörlerinin önemli etkileri bulunmaktadır.

Chapman (2020), Galler’de yapılan program reformundan sonra kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek tepkilerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları kırsal okulların reformu memnuniyetle karşıladığını fakat büyük eğitim kurumlarına göre daha fazla zorlukla karşı karşıya geldiklerini göstermektedir. Reform daha fazla özerklik vaat etse de uygulamada okulların personel alımı, profesyonel öğrenim ve ekstra programa erişimde sorunlar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Yine de öğretmenlerin daha fazla özerklik sağlayan program reformuna karşı olumlu tepkiler vermeleri önemli görölmektedir.

Hughes ve Lewis (2020), Galler’deki program reformu sonrası öğretmenlerin artan özerklikleri ile mevcut profesyonel uygulamalar arasındaki gerilimi incelemişlerdir. Bunu yaparken küçük bir yerleşim biriminde kentsel ve kırsal bölgede yer alan üç ayrı okulda görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşmelerden ulaşılan bulgular kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin reformun fırsatlarını daha çok benimsediklerini göstermektedir. Öte yandan okul dışı ekstra program

aktivitelerine erişimde kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre daha dezavantajlı hissettikleri de ifade edilmektedir.

Caratao vd. (2021), öğretmenlerin bireysel öz-yeterlikleri, kolektif öğretmen yeterlikleri, program özerklikleri ve mesleki bağlılık düzeylerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında Filipinler’de farklı okullarda görev yapan 268 öğretmen ve 48 okul yöneticisi ile çalışmışlardır. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, Kolektif Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Program Özerklik Ölçeği ve Mesleki Bağlılık Ölçeği isimli 4 ayrı ölçek aracılığıyla verileri topladıkları araştırmada ayrıca program özerkliği aracılık ettiğinde bireysel öz-yeterlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcıları olup olmadığını analiz etmişlerdir. Sonuçlar; katılımcıların bireysel öz-yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, program özerkliği ve mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel öz-yeterlikleri kolektif öğretmen yeterliğiyle önemli ölçüde ilişkilidir. Öğretmen öz-yeterliğinin program özerkliği ve mesleki bağlılık üzerinde, kolektif öğretmen yeterliğinin program özerkliği üzerinde ve program özerkliğinin mesleki bağlılık üzerinde önemli doğrudan etkileri bulunmaktadır. Öte yandan kolektif öğretmen yeterliğinin mesleki bağlılık üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bağlamda bireysel öz-yeterliğin ve kolektif öğretmen yeterliğinin mesleki bağlılık üzerindeki dolaylı etkileri olduğu ve program özerkliğinin aracı rolünün bulunduğu kanıtlanmaktadır. Yani hem öğretmenlerin bireysel öz-yeterlikleri hem de kolektif öğretmen yeterlikleri program özerkliğinin aracılık ettiği mesleki bağlılığın yordayıcılarıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıkları artırmak adına program özerkliklerinin artırılması önerilmektedir.

Haapaniemi vd., (2021) çalışmalarında Finlandiya’daki program yaklaşımı üzerine bütünleştirici öğretimin bir parçası olarak öğretmen özerkliği ve işbirliğini incelemişlerdir. Üç Fin okulundan beş öğretmenle gerçekleştirilen veriye dayalı vaka çalışmasında bütünleştirici öğretimi vurgulayan, çok disiplinli öğretimi zorunlu kılan ve yetkinliğe dayalı programa geçişi öneren son program reformları analiz edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar; bütünleştirici öğretimin çoklu uygulamalarının bir sonucu olarak program uygulamalarında çeşitliliğin arttığını, öğretimsel süreçlerde özerkliğin korunduğunu ve mesleki gelişim için öğretmenlere çeşitli olanaklar sağlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca devam eden program

reform sürecinin öğretmen özerkliğini ve işbirliğini genişletmek için iyi bir başlangıç noktası olduğu da ifade edilmektedir.

De Almeida ve Viana (2022) çalışmalarında 2016 yılında Portekiz’de 18 öğretmen birliğinin ülkede daha önce benzeri görülmemiş bir şekilde program tasarımcıları olarak görevlendirilmelerini derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla öğretmen birliklerine ve Bakanlık tarafından bu birlikleri desteklemek için görevlendirilen iki program uzmanına odak grup tekniği kullanarak veriler toplanmıştır. Bu çalışma ile makro düzeyde program tasarımı için gerekli olan bilgi ve becerilerin teorik bir modeli sunulmakta; aynı zamanda 18 birliğin bu becerilerde ne derece uzmanlaştığı ve program tasarlamak için ihtiyaç duydukları desteğin türü tanımlanmaktadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmen birliklerinin program tasarım uzmanlığı, pedagojik içerik bilgisi ve dış program tutarlılığını oluşturmak için gerekli olan bilgi ve beceri alanlarında zorluklar yaşadıklarını ve desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

2.2.1.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Alanyazın

Pearson ve Hall (1993), ABD, Florida’da görev yapan 370 öğretmenin örneklemine oluşturduğu çalışmalarında genel özerklik (general autonomy) ve program özerkliği (curricular autonomy) boyutlarından ve 18 maddeden oluşan Öğretim Özerkliği Ölçeğini (Teaching Autonomy Scale/TAS) geliştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Friedman (1999), İsrail’de ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle çalıştıkları araştırmalarında dört boyut ve 31 maddeden oluşan Öğretmen İş Özerkliği Ölçeğini geliştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucu geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen ölçeğin boyutları şu şekildedir: öğrenci öğretim ve değerlendirme, okul çalışma şekli, personel geliştirme, program geliştirme.

Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliği ile stres, iş tatmini, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında veri toplama aracı olarak Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretim Özerklik Ölçeğini (Teaching Autonomy Scale) kullanmışlardır. ABD, Florida’da görev yapan 300 öğretmene posta yolu ile gönderilen çalışmayı ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve 1-37 yıl arası deneyime sahip olan 171 öğretmen tamamlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin program özerkliği arttıkça iş başındaki streslerinin azaldığı, güçlendirme ve profesyonelliğin ise arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca iş tatmini, algılanan güçlendirme ve

profesyonellik arttıkça iş başındaki stresin azaldığı; yüksek düzeydeki iş tatmininin yüksek derecede güçlendirme ve profesyonellikle ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

LaCoe (2006), ABD'nin dört farklı bölgesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarının merkezi sınavlarla ilişkisini incelediği doktora tez çalışmasında nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemi tercih etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve program, süreç, değerlendirme, disiplin, sınıf iklimi ve profesyonel gelişme özerkliği olmak üzere 6 boyuttan ve 41 maddeden oluşan ölçek 745 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 67 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak sahip olduklarını düşündükleri özerklikten daha fazlasını istediklerini göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan altı alt boyutlu modelin özerkliğin karmaşık doğasının anlaşılması için bir çerçeve oluşturduğu ifade edilmektedir.

Avrupa Komisyonu'na bağlı EACEA (Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme İdari Ajansı) bünyesinde bulunan Eurydice (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı), düzenli olarak AB'ye üye ve aday ülkelerin eğitim sistemlerini çeşitli açılardan inceleyip kıta düzeyinde araştırmalar yapmakta ve elde edilen sonuçları internet sitesi üzerinden yayımlamaktadır. Bu doğrultuda 2007 ve 2008 yıllarında Avrupa'da bulunan okulların ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile ilgili iki rapor yayımlanmıştır (EACEA, 2007, 2008). EACEA (2007), "Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler" isimli rapora Türkiye dışındaki 30 Avrupa ülkesi katkıda bulunmuş ve Avrupa'daki okul özerkliğinin ülkelere göre özellikleri ve nasıl geliştiği raporda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Çalışmada elde edilen veriler (1) Okul özerkliğinin uygulanması: temel noktalar, tarihi geçmiş ve politika taslağı, (2) Okul özerkliği düzeyleri ve okulun karar verme türleri ve (3) Okul özerkliği ve sorumluluk başlıkları altında verilmiştir. EACEA (2008), "Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri" isimli rapora Türkiye dışında Eurydice ağına bağlı bütün ülkeler katkıda bulunmuş ve katkıda bulunan ülkelere görev yapan öğretmenlerin sorumluluk özerk düzeylerinin ülkelere göre durumları karşılaştırmalı olarak raporda yer almıştır. Kıta düzeyinde yapılan çalışmada elde edilen veriler (1) Siyasi bağlam ve öğretmenlik mesleğinin gelişimi, (2) Eğitim hizmeti ve öğretmenlerin özerkliği, (3) Çalışma zamanı ve mesleki görevler, (4) Sürekli mesleki gelişim – gereklilikler ve olanaklar, (5)

Reform ve eğitim yeniliklerine öğretmenlerin katılımı ve (6) Sorumluluk ve teşvik olmak üzere altı ana başlıkta sunulmuştur. Çalışmanın ikinci ana başlığında “Program İçeriği” alt başlıklı bir bölüm yer almakta, bu bölümde öğretmenlerin program özerkliği çeşitli açılardan incelenmektedir.

Garvin (2007), öğretmenlerin program, süreç, sınıf iklimi, profesyonel gelişme ve değerlendirme özerkliğini nasıl tanımladıklarını ve öğretmenlerin özerklik algıları ile okulun kültürel özellikleri ve organizasyonel yapısı arasındaki ilişkiyi incelediği doktora tez çalışmasında ABD’nin dört farklı bölgesinde çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerle çalışmıştır. Karma yöntem yaklaşımının tercih edildiği araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek 257 öğretmene uygulanmış, nitel boyutunda ise 36 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin algıladıkları özerklik düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmada okulun kültürel özelliklerinin öğretmenlerin algılanan özerkliklerine bir etkisi olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Haerr (2012), vaka anlatı türündeki nitel çalışmasında, katılanlar için önemli sonuçları olabilecek “yüksek riskli” merkezi sınavlarla şekillenen programlarla pedagojinin yürütüldüğü bir eğitim sisteminde akıntıya karşı kürek çeken, pedagojik faaliyetlerinde sınavları ve sonuçlarını dikkate almayan ve buna direnen 4 öğretmenle birebir görüşmeler yapmış ve onları gözlemlemiştir. Görüşmeler ve gözlemler sonucu katılımcı öğretmenlerin merkezi sınavları yüksek riskli olarak görmedikleri ve sonuçlarını önemsemedikleri; buna rağmen gerekli standartların çok daha fazlasını öğrettikleri ortaya çıkmaktadır. Kendi programlarını, materyallerini ve ders planlarını geliştiren bu öğretmenlerin yaptıkları işi teorik olarak ifade edememelerine rağmen belirli düzeylerde sorgulamaya ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri uyguladıkları; tercih ve eylemlerinde bilinçli karar verdikleri görülmektedir. Bu araştırma; sınava yönelik öğretmeyi reddeden öğretmenlerin program ve eğitsel faaliyetlerdeki özerk davranışlarını, bunları şekillendiren inanç, değer ve teorileri anlamak ve anlatmayı amaçlanmaktadır.

Iwata (2013), öğretmen özerkliği ile öğrenci yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim durumları ve yaşları karakteristik özellikleri ile öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve sınıfları gibi karakteristik özellikleri üzerinden modelini kurmuştur. Çalışma sonuçlarına göre basit doğrusal regresyon modeli öğretmen özerkliği ile öğrenci yaratıcılığı

arasındaki ilişkiyi açıklamada anlamlı bulunmuştur. Öğrenci özellikleri açıklanan varyansın yaklaşık 32'sini oluşturarak modelin en etkili bağımsız değişkeni, bu özellikler içerisinde ise cinsiyet etkinin en güçlü göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan sonuçlar öğretmen özerkliğinin öğrencilerin yaratıcılığında bütünüleyici bir rol oynayabileceğini; yüksek özerklik algısına sahip öğretmenlerin açık fikirli öğretme ortamları yoluyla öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik ederek geliştirebileceğini göstermektedir.

Strong ve Yoshida (2014), ABD Michigan'da 3 farklı devlet okulunda görev yapan 477 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında Friedman'ın (1999) geliştirmiş olduğu Öğretmen İş-Özerklik Ölçeğini kullanarak öğretmenlerin özerklik algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar; okul yöneticilerinin öğretmenleri okul liderliğine esnek bir yaklaşımla dahil ederek onların özerkliklerini artırabileceklerini göstermektedir. Sonuçlara göre özellikle öğretmenlerin kendilerini düşük düzeyde özerk olarak algıladıkları okul finansmanı ve mesleki gelişim alanlarında özerkliklerini artırabilmek için yöneticilerin güçlerinin bir kısmını serbest bırakmasının faydalı olabileceği görülmektedir.

Olivant (2015), ABD Kaliforniya'da bir ilköğretim okulunda görev yapan 10 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yaparak yürüttüğü fenomenolojik çalışmasında eğitim öğretim ortamında yaratıcılığı etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular yaratıcılığın öğretmen etkenliğinin/eylemliliğinin önemli bir bileşeni olduğunu; öğretmen yaratıcılığının çocukların öğrenmesine olumlu katkı sağladığını; bununla birlikte "yüksek riskli" merkezi sınavların öğretmen özerkliğini ve profesyonelliğini azaltarak yaratıcı öğretme becerilerini engellediğini göstermektedir.

Wright (2018), ABD Virjinya'da öğretmen destekli ve geleneksel olarak yapılandırılmış iki ayrı okuldan 13 katılımcı ile yürüttüğü nitel çoklu durum çalışmasında bu iki farklı okul ortamında görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular lider öğretmenler grubu tarafından yönetilen öğretmen destekli okullarda görev yapan öğretmenlerin, müdür odaklı organizasyon yapısına sahip olan geleneksel yapılandırılmış okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Wu ve Wu'nun (2018) 107 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların öğretim özerklikleri ile BİT okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin özerklikleri ile BİT yeterlilikleri arasında doğrusal pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca genel öğretim özerkliğinin BİT okuryazarlığı ile pozitif ilişkili olduğu fakat öğretmenlerin bilgi yaratma becerileri ile ilişkili olmadığı çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Tahirsylaj (2019) çalışmasında Avusturya, Almanya, Danimarka, Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi ‘Didaktik’ ülkeleri ile Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, İrlanda, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ‘Program’ ülkelerini öğretmen özerkliği ve öğretmen sorumluluğu açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın hipotezi Didaktik ülkelerinde öğretmen özerkliği ve sorumluluğunun program ülkelerinden daha fazla olduğu yönündedir. Bu ülkeler arasındaki karşılaştırma, 2009 PISA verileri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları, kurulan hipotezin aksine, program ülkelerindeki öğretmenlerin Didaktik ülkelerindeki öğretmenlere göre hem daha fazla özerkliğe hem de daha fazla sorumluluğa sahip olduklarını gösterse de farklılıklar önemli ölçüde zayıf bulunmuştur.

Lennert da Silva ve Mølsted (2020), çalışmalarında Brezilya ve Norveç’te ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin merkezi sınavlara, sınırları bu sınavlarla çizilen programlara ve buna bağlı olarak hesap verebilirlik sistemine karşı nasıl tepki verdiklerini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Kartopu örnekleme yöntemi ile 11’i Brezilyalı, 9’u Norveçli olmak üzere toplam 20 öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmen eylemliliği/etkenliği ve öğretmen özerkliği hakkında çeşitli bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları bağlam farklılıklarına rağmen her iki ülkede görev yapan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre eylemlerini çeşitli biçimlerde yönlendirdiklerini göstermektedir. Kıyaslama yapıldığında Norveçli öğretmenlerin Brezilyalı meslektaşlarına göre eylemlerinde daha özerk oldukları ve bu bağlamda olanaklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Buna rağmen merkezi sınavlarla sınırları çizilen programlar ve bunlar üzerindeki genişletilmiş devlet kontrolü Norveçli öğretmenlerin bireysel özerkliklerini sınırlamaktadır. Öte yandan Brezilyalı öğretmenler de ulusal programlar ve merkezi sınavlarla çerçevesi çizilen ve hesap verebilirliğin ön planda olduğu bir sistemde kısmen özerk davranışlar sergileyebildiklerini düşünmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, her iki ülkede görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik sınırları

içerisinde hareket ettiklerini ve eylemlerini bu doğrultuda yönlendirebildiklerini göstermektedir.

Paulsrud ve Wermke (2020), 1583 Fin ve 708 İsveçli öğretmen ile okulda alınan kararlar ve algıladıkları özerklik düzeyleri arasındaki ilişkileri öğrenmek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında katılımcılara okuldaki farklı karar alma bağlamlarına yönelik çeşitli sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonuçları her iki ülkede görev yapan öğretmenlerin öğretim alanındaki kararlarda kendilerini daha fazla, idari alandaki kararlarda ise daha az özerk olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca Fin öğretmenler kendilerini bireysel olarak İsveçli öğretmenler ise kolektif olarak özerk hissetmektedirler.

Dakhil ve Ghabanchi (2021), Irak'ta yabancı dil olarak İngilizce öğreten 60 öğretmenle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin özerklikleri ile spiritüel (ruhsal) zekaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; spiritüel zeka ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ve cinsiyete göre bu durumun değişmediğini göstermektedir.

Zaidi vd., (2021), Hindistan Delhi'de farklı öğretmen yetiştirme kurumlarında görev yapan 100 öğretmen eğitimcisi ile yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların özerklik seviyelerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin öğretmeni olan ve özerk öğretmenler yetiştirmeleri beklenen öğretmen eğitimcilerinin genel olarak orta düzeyde özerkliğe sahip oldukları; devlet destekli kolejlerde görev yapanların kendini finanse eden kolejlerde çalışan öğretmen eğitimcilerine oranla daha fazla özerkliğe sahip oldukları çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin cinsiyetine göre özerklik seviyeleri ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Xia vd., (2022) tarafından Çin'de 597 öğretmenin katılımı ile yürütülen çalışmada erken çocukluk eğitiminde okul kültürü ve öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiyi anlamada öğretmen özerkliğinin aracı rolü üzerinde durulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi ile ilişkisel desende yürütülen bu çalışmada okul kültürünün öğretmenlerin iş tatmini üzerinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen özerkliğinin bu bağlamdaki ilişkilere aracılık ettiği ise çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

2.2.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile İlgili Alanyazın

Munby (1987), öğretmenlerin program içeriği ile ilgili konuları isimlendirme ve çerçeveleme yollarını incelediği çalışmasında teorideki program ile uygulanmakta olan program arasındaki farklılığa dikkat çekmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin programın içerik bileşeni için “bilgi ve fikirlerin aktarıldığı bir kanal”, “kapsamlı içerik”, ve “öğrencilerin öğrenmelerini ve kendilerine güven geliştirmelerini sağlayan adımlar” gibi metaforlar kullandıklarını göstermektedir.

Ariav (1988), İsrail’de sekiz öğretmenle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin programa dair bilgilerinin program analizi sürecinde nasıl geliştiğini iyi bir program materyalinin nasıl olması gerektiğini ifade eden ve 33 kriterden oluşan SALTAL isimli veri toplama aracıyla incelemiştir. Program materyallerinin olumlu ve olumsuz özelliklerinin, öğrenme ve öğretme potansiyelinin, gizli değerlerinin ve varsayımlarının belirlenmesi için sistematik bir şekilde incelendiği program analizi sürecinde sekiz öğretmenin program bilgisinde önemli bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin aşına oldukları materyalleri analiz ederken kendi uygulama stillerinden sıyrılmadıkları ve nesnel bir değerlendirme yapmakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir.

Kauffman vd. (2002), ABD Massachusetts’te göreve yeni başlayan öğretmenlerin programla ilgili deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcı öğretmenler programın uygulanması ile ilgili çok az rehberlik aldıklarını, program için sağlanan merkezi çerçevenin yetersiz olduğunu ve derslerin planlanmasında programdan ziyade ders kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Franke vd., (2011), farklı art yetişimlere sahip 12 öğretmenle yeni bir matematik öğretim programının uygulanması üzerine yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin program materyallerini kullanmalarının ilgili materyalleri nasıl algıladıklarına bağlı olarak şekillendiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçları öğretmenlerin program ve materyallere dair görüş ve yorumlarının önceki bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini; içerik konusunda daha deneyimli olan öğretmenlerin materyalleri program hedefleriyle daha uyumlu kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programa aşına olarak deneyim kazandıkça program materyallerini kullanmalarının ve bunu öğretim uygulamalarına yansıtmalarının da geliştiği görülmektedir.

Nsibande ve Modiba (2012), Esvatini’de ilkokul sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında öğrenme ve öğretmeyi geliştirici bir araç olarak görülen “Sürekli Değerlendirme” (SD) programını uygulayan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ele almışlardır. Çalışmada sınıf gözlemleri ve görüşmeler aracılığı ile öğretmenlerin belirlenen ders hedeflerinin gereksinimlerini karşılamak için yaptıkları seçimler incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme alıştırmalarına ilişkin açıklamalarının öğretmek zorunda oldukları içeriği, hangi disiplinden alındıklarını ve SD programının hedeflerini yansıttığını göstermektedir. Bu doğrultuda çalışmada program okuryazarlığının önemine değinilmiş ve birtakım tavsiyelerde bulunulmuştur.

Ogar ve Opoh (2015), Nijerya Cross River State’te bulunan yükseköğretim kurumlarında öğretmenlerin programların uygulanması ile ilgili algıladıkları problemleri inceledikleri çalışmayı 480 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin program içeriğini anlamada yetersiz kaldığını, programı yorumlama bilgilerinin zayıf olduğunu ve programların uygulanması ile ilgili bilgilerinin eksik olduğunu göstermektedir.

Ryu (2015), bir öğretmen adayının program okuryazarlığına dayalı müzik eğitimi performansını incelemeyi amaçladığı çalışmasında 15 öğretim performansını video ile kayıt altına alarak bunları ders notları ve öğretmen adayının kullandığı çeşitli materyaller ile karşılaştırmıştır. Çeşitli kriterlere göre analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre program okuryazarlığının öğretmen adaylarının eğitiminde bir temel olabileceği ve daha duyarlı bir şekilde kullanılabilmesi önerilerinde bulunulmaktadır.

Steiner vd. (2018), “Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation” isimli raporda Amerika’daki öğretmenlerin kaliteli program seçme ve geliştirme konusunda yetersiz olduklarını, bunu çözmek için de öğretmenlerin program okuryazarı olarak yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Raporda öğretmen yetiştirme programları ile Amerikan sınıflarında uygulanan programlar karşılaştırmalı olarak ele alınmış, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan başarı standartları ile sınıflarda gerçekte öğretilenlerin arasındaki boşluk bir “delik” olarak adlandırılmıştır. Raporun devamında bu deliği kapatmak için öğretmen yetiştiren kurumlarda program okuryazarlığının desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Umugiraneza vd. (2018), Güney Afrika'da 75 matematik öğretmeni ile yürütmüş oldukları çalışmalarında öğretmenlerin ulusal programı kullanma düzeylerini incelemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin program belgeleri ile öğretimi nasıl bütünleştirecekleri konusunda çok az bilgi sahibi olduklarını ve programla çalışma yollarını algılayamadıklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların yalnızca %60'ı ulusal programı kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmanın diğer bulguları tecrübeli öğretmenlerin daha az deneyimli olan öğretmenlere göre program hakkında daha çok bilgi sahibi olduklarını ve mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre programı kullanmaya daha istekli olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda programın kullanımı ile ilgili acil bir eğitime ihtiyaç duyulduğu ifade edilmekte, bu eğitimle öğretmenlerin içerik bilgileri ile pedagojik becerileri arasında bağlantı kurulabileceği öne sürülmektedir.

Annan vd. (2021), fen bilimleri öğretmenlerinin konu alanı bilgisi ve program bilgisi düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında 59 lise öğretmeniyle çalışmışlar ve karma yöntemde verilerini toplamışlardır. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin konu alanı bilgilerinin zayıf olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program bilgileri incelendiğinde içerik bilgilerinin zayıf olduğu, eğitsel ve değerlendirmeye ilişkin tercihlerinin de programla uyuşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin kötü akademik başarılarının ardında bu bilgi eksikliklerinin yatıyor olabileceği öne sürülmektedir.

Balouch vd., (2021), İran Çabahar'da 180 lise öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik tarzlarının aracılık rolü ile öğretmenlerin program okuryazarlıklarının iş performansları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile iş performansları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Yine okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş performansları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik tarzı öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve iş performansları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir. Bu sonuçları ile çalışma öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve iş performanslarını geliştirmede okul müdürlerinin önemli rolünü ve dönüşümcü liderlik türünün etkisini vurgulamaktadır.

Harvey (2021), okutmanların ikinci dilde yazma dersi öğretim programına yönelik bilgi ve okuryazarlık düzeylerini incelediği doktora tezinde beş katılımcı ile vaka çalışması yürütmüştür. Bulgular, katılımcı okutmanların program bilgilerinin akıcı, sürekli gelişen ve kendi deneyimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca amaçlanan program ile uygulanan program arasında kopukluklar olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda üniversitelerin ikinci dilde yazma dersi öğretim programlarında program okuryazarlığına daha fazla odaklanılması gerektiği önerilmiştir.

Momenimahmouei ve Mohammadzadehsangan (2021), İran Khaf'ta görev yapan 258 ilkökul öğretmenini ile yürüttükleri çalışmalarında mesleki öğrenme topluluklarının aracılığıyla program okuryazarlığının mesleki gelişim üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modellemesi ve korelasyonel analizler sonucunda program okuryazarlığı ile mesleki öğrenme toplulukları, mesleki gelişim ile mesleki öğrenme toplulukları ve program okuryazarlığı ile mesleki gelişim arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca program okuryazarlığı ve mesleki gelişim mesleki öğrenme toplulukların aracı rolü ile bulunan anlamlı ilişkiler çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

2.2.1.4. Öğretmenlerin Program Bağlılığı ile İlgili Alanyazın

Kauffman vd. (2002), ABD Massachusetts'te göreve yeni başlayan öğretmenlerin programla ilgili deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin programın uygulanması ile ilgili aldıkları rehberliği ve program için sağlanan merkezi çerçeveyi yetersiz bulduklarını belirtmektedir. Ayrıca çalışmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin meslekteki deneyimleri arttıkça programa bağlılıklarının azaldığını göstermektedir.

Dusenbury vd. (2003), okul ortamlarında uyuşturucu bağımlılığını önlemeye yönelik geliştirilen programlara bağlılığı 25 yıllık bir süreci kapsayan alanyazın taraması ile inceledikleri çalışmalarında uygulayıcıların programlara bağlılığı anlamalarının birey ve toplum sağlığı açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada program bağlılığının daha çok uygulama bağlılığı olarak ele alındığı ve uyma, doz, program uygulamasının kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılaştırma olmak üzere beş boyutta sınıflandırıldığı belirtilmektedir.

Ringwalt vd. (2003), öğretmenlerin madde kullanımını önleme programını uygulamadaki bağlılıklarını inceledikleri araştırmalarında ABD'de bir eyalette kamuda ve özel okullarda görevli 1905 öğretmenle çalışmışlardır. Elde edilen

bulgular, öğretmenlerin yaklaşık beşte birinin program kılavuzunu kullanmadığını, sadece %15'inin herhangi bir program kılavuzunu yakından takip ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin programları uygulamada takdir yetkilerini kullanabilmeleri, programa dair aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin inançları ve yöneticilerden aldıkları destek seviyesi programa bağlılıkla olumlu olarak ilişkilendirilen faktörler arasında yer almaktadır. Yazarlar, program uyarlamasının bir dereceye kadar kaçınılmaz olduğu ve programa bağlılığın öğretmen eğitimi yoluyla geliştirilebileceğini önermektedir.

Ruiz-Primo (2005), uygulama bağlılığının program başarısına olan etkisinin incelendiği deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğuna, mevcut çalışmaların yaklaşımlarının ve yöntemlerinin birbirlerinden oldukça farklılaştığına ve uygulama bağlılığının herkes tarafından kabul görmüş evrensel standartlarının bulunmadığına dikkat çekerek çalışmada uygulama bağlılığını genel, kavramsal ve uygulamalı olmak üzere üç bölümde ele almıştır. İlk bölümde uygulama bağlılığının temel konuları üzerinde alanyazından yararlanarak bilgiler sunulan çalışmanın ikinci bölümünde sorgulama temelli fen bilimleri programı bağlamında kavramsal bir yaklaşım önerilmiştir. Son bölümde ise bu kavramsal yaklaşıma dayalı çalışmalar ele alınmıştır.

Pence vd. (2008), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin dil öğrenmede güçlük yaşayan çocuklar için geliştirilmiş dil odaklı programa bağlılığını incelemişlerdir. 14 öğretmene bir akademik yıl boyunca 3 defa uygulanan program bağlılığı kontrol listesinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bir yılın sonunda bile programın diğer öğelerinden ziyade etkinliklere daha çok bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir.

O'Donnell (2008), programa bağlılık kavramını alanyazındaki nicel çalışmalar ışığında incelediği çalışmada program bütünlüğü, uygulamaya bağlılık, program bağlılığı, uygulama çeşitliliği, niyetlenen ve uygulanan program gibi kavramların eş anlamlı olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Bu konudaki çalışmaların sağlık ve eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığı, eğitim bilimleri alanındaki çalışmaların da çoğunlukla K12 denilen ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Darrow (2010), ABD'nin farklı eyaletlerinde uygulanan okulöncesi eğitim programlarında programa bağlılığın ölçüldüğü 13 farklı araştırmanın programa bağlılığın ölçülmesinde kullanılan uyum, maruz kalma ve katılımcı duyarlılığı

ölçütlerini temsil etme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçları incelenen okulöncesi çalışmaların programa bağlılığın temel bileşenlerini ölçmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Çalışmalarda kullanılan ölçütlerin programa bağlılıktan ziyade genel öğretim kalitesini değerlendirmede daha etkili ve başarılı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmanın öneriler kısmında programa bağlılığı ölçen daha kapsamlı ölçütlerin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Stein ve Kim, (2009), ABD'nin iki farklı bölgesinde görev yapan 13 öğretmenle program reformunu müteakip üç yıl süreli yürüttükleri çalışmalarında programa bağlılığın (1) program materyallerinin kullanımı, (2) öğretim uygulamalarının programda önerilen pedagojik yöntemlerle uyumu ve (3) öğretimin kalitesi ölçütleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları yüksek düzeyde materyal kullanımı ve öğretim uygulamalarındaki uyumun yüksek kaliteli öğretimden daha kolay elde edildiğini göstermektedir. Bununla birlikte çalışma sonuçlarından yola çıkarak programın mekanik (program prosedürlerinde ustalaşılan ancak programın önerdiği öğrenme/öğretme türü açısından içselleştirilememiş olan) kullanımının kaliteli öğretime giden yolda önemli bir adım olacağı öne sürülmektedir.

Davis (2014), okulöncesi kademesinde 11 öğretmen ve 247 öğrenci ile yürüttüğü ve karma araştırma yöntemini kullandığı doktora çalışmasında okulöncesi okuryazarlık programı müdahalesi aracılığıyla öğretmenlerin programa bağlılığı, öğretmen algıları ve öğrencilerin program kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgular öğretmenlerin programa bağlılıkları ile öğrencilerin program kazanımları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Nitel veri bulgularına göre ise öğretmenler koçluk, materyal desteği, olumlu deneyimler ve olumlu ebeveyn geri bildirimleri ile öğretim uygulamalarının desteklendiğini düşünmektedirler. Zaman kısıtlaması, bazı etkinliklerin uygun olmayışı, programla ilgili olumsuz deneyimler ve çocukların öğrenmesine dair kendi inançları ile program arasındaki uyumsuzluk gibi faktörlerin ise öğretim uygulamalarında bariyer görevi gördüğünü hissetmektedirler. Veriler bütün olarak ele alındığında yüksek program bağlılığına sahip öğretmenlerin yüksek öğrenci program kazanımları ile birlikte programa ilişkin algılarının olumlu olduğu; aynısının düşük program bağlılığına sahip öğretmenlerin düşük öğrenci program kazanımları ile birlikte de geçerli olduğu

görülmektedir. Programa bağlılığı yüksek fakat öğrencilerinin kazanımları düşük seviyede olan öğretmenlerin ise programla ilgili algılarının olumsuz yönde olduğu önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır.

Piasta vd., (2015), okulöncesi öğretmenlerinin dil ve okuryazarlık programına bağlılıkları ile öğrenci kazanımları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında verileri 74 öğretmen ve 295 öğrenciden toplamışlardır. Çalışmada programa bağlılığın değerlendirilmesi kullanılan uyum, maruz kalma, öğretim kalitesi ve katılımcı duyarlılığı ölçütlerinin birbirleri arasındaki ve öğrenci kazanımları ile ilişkisi ele alınmıştır. Elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin bütün boyutlarda programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Korelasyonel analiz bulgularına göre ise hem bağlılık ölçütleri arasında hem de bağlılık ölçütleri ile öğrenci kazanımları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Sonuçlar, bu alanda yapılacak ileri çalışmalara ihtiyaç duyulmakla birlikte programa bağlılığın ölçülmesinde çok boyutlu bir yapının varlığını doğrular niteliktedir.

Nevenglosky (2018), “Etkili Bir Program Uygulamasının Önündeki Engeller” başlıklı doktora tezinde yeni bir ses bilgisi programının uygulanmasına yönelik öğretmen endişelerini ele almıştır. Kavramsal çerçeve olarak endişelere dayalı benimseme modelini kullanan bu nitel vaka çalışmasında veriler 10 katılımcıdan anket, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin beklenen program uygulaması hayata geçmeden önce ek bilgilere ihtiyaç duyduklarını ve kişisel zamanlarına yönelik taleplerinin anlaşılmaması gibi endişelerinin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte programın tam bağlılıkla uygulanmasının önündeki engeller arasında yeni programla ilgili mesleki gelişim eğitimi fırsatlarının az olması, program kaynaklarının eksikliği ve meslektaşlarla işbirliği için sınırlı sürenin olması gibi ifadeler yer almaktadır.

Kwarteng vd. (2018), Gana’nın merkez bölgesinde muhasebe, işletme, iktisat, coğrafya ve sosyal bilimler alanında görev yapan 111 öğretmenle yürüttükleri kesitsel tarama desenindeki çalışmada katılımcı öğretmenlerin programa bağlılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar katılımcı öğretmenlerin öğretim sürecinde resmi programı kullanmadıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda Gana Eğitim Servisine öğretmenlerin programı kullanmaları için denetimi güçlendirmek yerine onu isteyerek kabul etmeleri ve uygulamaları yönünde teşvik etmesi önerilmektedir.

McNeill vd. (2018), bir ortaokulda görev yapan 5 öğretmenin programın uygulanması esnasında programın hedeflerine ve prosedürlerine bağlılıklarını inceledikleri çalışmalarında her biri farklılaşan vakalarla karşılaşmışlardır. Örneğin bir öğretmenin öğrencilerine dil desteği sağlamak için prosedürleri değiştirdiği fakat kapsayıcı hedeflere bağlı kaldığı rapor edilmiştir. Çalışmanın sonuçları program hedefleri için gerekçeler içeren bir eğitim programının önemini ortaya koymaktadır.

Ogle (2021), ABD Tennessee’de Temel Bilgi Dil Sanatları programını uygulayan 124 okulöncesi, ilköğretim 1 ve 2.sınıf öğretmeni ile yürüttüğü doktora tezi araştırmasında katılımcı öğretmenlerin programa ilişkin algıları ile programa bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin programa bağlılık puanları ile program algılarının bir boyutu olan öğrenci öğrenme puanları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin puanları üzerindeki ortalama etkide programı sadakatle uygulayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Woods (2021), ABD’nin güneybatısında bulunan bir ilkokulda görev yapan öğretmenler (10), okul uzmanları ve yöneticileri (4) ile yürüttüğü doktora çalışmasında öğretmenlerin programı aslına uygun olarak sürdürmek için devam eden kararları, stratejileri, süreçleri ve sınıf uygulamalarını nasıl tanımladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma sonuçları beş temanın varlığını ortaya çıkarmıştır. Birinci tema olan “öğrenci merkezli öğretim”, programa bağlılığın sürdürülmesi için kullanılan stratejilerin, süreçlerin, sınıf uygulamalarının ve devam eden kararların merkezinde yer almaktadır. “Öğretmenin sanatı özerklik” teması altında öğretmenlerin özerkliğe sahip olduklarında ve bunu etkili bir şekilde uyguladıklarında programa sadakatlerinin arttığı ve bu hususta özgüvenlerinin geliştiği ifade edilmektedir. Üçüncü tema olan “okul liderliği ve iş birliği fırsatları” altında güvene dayalı iş birliği ortamının ve iyi bir okul liderliği ikliminin programın aslına uygun sürdürülmesinin temel bileşeni olduğu vurgulanmaktadır. Dördüncü tema olan “verilerin önemi”, verilerin sürdürülebilirliği yönlendirdiğini vurgulamakta; standartların anlaşılmasını değerlendirecek verilerin yoksunluğunda öğretmenlerin programı bağlılıkla sürdürebilmelerinin zorluğuna işaret etmektedir. Beşinci ve son tema olan “tüm paydaşlar arası ilişkiler” kısmında ise bir okuldaki öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, uzmanlar, bölge yöneticileri, veliler, gönüllüler vb. gibi bütün paydaşlar arasında güvene dayalı ilişkilerin bulunması

gerekliliği vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda paydaşların birbirlerine karşı açık ve savunmasız olmaları, birbirleri ile fikirlerini açıkça paylaşmaları gibi etkenlerin program uygulamalarının sürdürülebilirliği açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir.

2.2.1.5. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile İlgili Alanyazın

Archambault ve Crippen (2009), ABD’de ilköğretim düzeyinde uzaktan eğitim dersleri veren 596 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok pedagoji, alan ve pedagojik alan bilgilerinin iyi düzeyde olduğunu düşündükleri, söz konusu teknoloji bilgisi olunca kendilerinden daha az emin olduklarını hissettikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. TPAB bileşenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise teknoloji ve pedagoji ile teknoloji ve alan bilgileri arasında düşük, pedagoji ve alan bilgileri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki tespit edildiği ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Chai vd. (2010), Singapur’da eğitim alanında lisansüstü eğitim yapan farklı branşlardan 889 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada bir dönem boyunca verilen bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) dersinin öncesinde ve sonrasında katılımcıların TPAB düzeylerini ölçmek amacı ile ön test – son test uygulaması yapmışlardır. Ulaşılan sonuçlar verilen BİT dersinin öğretmen adaylarının teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini geliştirdiğini, TPAB’ın temel bileşenleri olan teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin TPAB’ın önemli birer yordayıcısı olduğunu, TPAB üzerinde en büyük etkiye sahip temel bileşenin ise pedagoji bilgisi olduğunu göstermektedir.

McGrath vd. (2011), New York Eyaleti Eğitim Departmanından hibe ile finanse edilen bir okul bölgesi öğretmen geliştirme programı projesinde TPAB modelinin nasıl kullanıldığını inceledikleri çalışmalarında modelin kullanılabilirliğini projeye katılan öğretmenlerle görüşmeler yaparak değerlendirmişlerdir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, bu tür projeler için bir çerçeve olarak kullanıldığında TPAB’ın çok güçlü ve uygun bir model olduğunu göstermektedir. Öğretmenler tarafından yapılan eleştiri ve tavsiyelerin çoğunluğunun model hakkında değil de projenin TPAB temel ilkelerini ve hedeflerini nerede daha iyi karşılayabileceği üzerine olması bunu doğrular niteliktedir.

Graham vd. (2012), ABD Utah’ta bulunan bir üniversitede okulöncesi ve ilkokul öğretmenliği programlarında öğrenim gören 133 öğretmen adayı ile

yürüttükleri çalışmalarında katılımcılara çeşitli görevler vererek onların bilgi iletişim teknolojilerini kullanmalarının gerekçelerini araştırmışlar ve bu doğrultuda teknolojik pedagojik alan bilgilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bunun için adaylara öncelikle belirli içerik hedefleri verilmiş ve bu hedefleri teknolojiyi kullanarak nasıl ve neden öğreteceklerini açıklamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin sunmuş oldukları gerekçeler nitel analize tabi tutularak teknolojik pedagojik alan bilgileri hakkında çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Ulaşılan sonuçlar katılımcıların teknoloji kullanma gerekçelerinin %48'inin TPB, %42'sinin TPAB ve %10'unun ise TB ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Hofer ve Grandgenett (2012), hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin nasıl geliştiğini inceledikleri araştırmalarında ABD'de bulunan bir üniversitede eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören farklı branşlardan 8 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Üç dönemlik program süresince çoklu veri noktalarında öz bildirim anketleri, yapılandırılmış yansımalar ve öğretim planları aracılığı ile veriler toplanmış ve katılımcıların zaman içerisindeki TPAB gelişimi incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar katılımcıların TPB ve TPAB düzeylerinde önemli bir gelişme olduğunu ancak TAB düzeylerinde ise sınırlı bir büyüme gerçekleştiğini göstermektedir.

Benson ve Ward (2013), ABD'de bir üniversitede görev yapan profesörlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini inceledikleri çalışmalarında verileri görüşmeler ve katılımcı olmayan gözlemler aracılığı ile toplamışlardır. Ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji bilgisini yalnızca çeşitli teknolojik araçları kullanmaktan ibaret olarak gördükleri durumlarda dengeli ve entegre bir TPAB profilinden söz edilemeyeceğini, buna karşılık pedagojik bilgilerini açıkça ifade edebilen ve uygulamaya geçirebilen öğretmenlerin TPAB entegrasyonunu gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Jang ve Tsai (2013), Tayvan'da 1292 fen bilimleri öğretmeni ile yürütmüş oldukları çalışmalarında öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin cinsiyete ve öğretmenlik deneyimine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Sonuçlara göre erkek fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji bilgileri kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Diğer sonuçlar deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin alan ve pedagojik alan bilgilerinin mesleğe yeni başlayanlara göre daha yüksek; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teknoloji

ve teknolojik alan bilgilerinin ise deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Saab ve Stengs (2015), Hollanda’da ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenlerin kullanmayanlara göre farklı mesleki öğrenme etkinlikleri yürütme durumlarını, özerklik algılarını ve TPAB düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları ters yüz edilmiş öğrenme yöntemini kullanan öğretmenlerin kullanmayanlara göre daha bireysel odaklı mesleki öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve TPAB düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ters yüz edilmiş öğrenmeyi kullanan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için en çok meslekleri ile ilgili okumalar yapmak ve çeşitli eğitimlere katılmak ile yeni yöntemler denemek ve bunları öğretimlerine yansıtmak gibi etkinlikler kullandıkları tespit edilmiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımını kullanan ve kullanmayan öğretmen grupları arasında özerklik algıları açısından ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Maor (2017), Avustralya’da bulunan iki yükseköğretim kurumunda e-öğrenme dersleri alan öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmasında katılımcıların öğrenimleri süresince ve meslek hayatlarında teknolojiyi kullanma durumlarını TPAB’ı temel alarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda derslerin tasarımında, öğrenme etkinliklerinde ve değerlendirmede TPAB modeli temele alınmış, verilerin analizinde de bu model bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcıların TPAB’ın farklı alanlarına ilişkin anlayışlarının arttığını göstermektedir. Çalışma ayrıca katılımcıların çoğunluğunun teknoloji ve pedagojiyi entegre edebilen dijital pedagoğlara dönüştüğünü ve TPAB modelini sınıflarında uygulama fırsatı bulduklarını ortaya koymaktadır.

Nguyen vd. (2018), Vietnam’da yükseköğretim kademesinde yabancı dil olarak İngilizce dilini öğreten öğretim görevlileri ile yürüttükleri çalışmalarında sürekli mesleki gelişimin önemli unsurlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları; öğretim elemanlarının yeterliliğini belirleyen TPAB’ın yanı sıra özerklik, yeterlik ve ilgililik psikolojik ihtiyaçlarının sürekli mesleki gelişimin temelini oluşturduğunu göstermektedir.

Xu vd., (2018), Çin Hubei’de yer alan bir üniversitede öğrenim gören 97 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgisi yetkinliklerini çeşitli demografik değişkenlerle arasındaki ilişki

açısından ele almışlardır. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının TPAB yetkinliklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermekte; TPAB bileşenleri içerisinde ise yeterlilik boyutunun en düşük, etik boyutunun ise en yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca katılımcıların TPAB seviyeleri ile cinsiyet, branş ve eğitim geçmişleri arasında anlamlı herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Moreira-Fontán, García-Señorán, Conde-Rodríguez ve González (2019), öğretmenlerin özerk motivasyonlarının ve işe bağlılıklarının Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) bağlantılı değişkenlerle ilişkisini yapısal eşitlik modelini kullanarak analiz ettikleri araştırmalarında İspanya'nın kuzeybatı bölgesinde ortaöğretim kademesinde görev yapan ve BİT'e aşina olan 350 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonuçları öğretim için dijital özyeterlik, inovasyon için algılanan kurumsal destek, olumlu BİT duyguları ve kurumsal destekten memnuniyet gibi BİT ile ilgili çeşitli değişkenlerin açıklanan varyansın %26'sı ile özerk motivasyonu önemli ölçüde yordadığını göstermektedir. Her ikisi (BİT ile ilgili değişkenler ve özerk motivasyon) birlikte ise işe bağlılığının %69'unu açıklamaktadır. Ayrıca dijital özyeterlik ve kurumsal destek duygusal değişkenleri yordamakta; özerk motivasyon ve duygusal değişkenler ise her ikisinin iş bağlılığı üzerindeki etkilerine aracılık etmektedir. Bu sonuçlar, BİT ilişkili değişkenlerin öğretmenlerin özerk motivasyonları ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkilerini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Belda-Medina ve Calvo-Ferrer (2022), öğretmen adaylarının artırılmış gerçekliği dil eğitimi sınıflarına entegre etme konusundaki tutum ve yeterliklerini incelediği çalışmasında 85 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada katılımcıların gruplara ayrılarak beş haftalık bir süre içerisinde artırılmış gerçeklik tabanlı geliştirdikleri projelerin yanı sıra iki ayrı ölçeğe verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcıların artırılmış gerçeklikle ilgili uygulamaların genel olarak alıcısı oldukları ve ilgili araştırmaya kadar pek fazla içerik üretmedikleri için pratik bilgiden yoksun olduklarını ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak eksikliğin katılımcıların teknolojik pedagojik bilgilerinin eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Dahal vd. (2022), çalışmalarında uzaktan eğitimde BİT araçları kullanımındaki paradigma değişimini TPAB modeli çerçevesinde ele almışlardır. Araştırmacılara göre öğretmenlere kendi öğretme yöntemlerine uygun BİT kaynaklarının seçiminde özgürlük verilmesi gerekmektedir. Öte yandan

öğretmenlerin de yeni teknolojileri öğretim sürecinde etkin kullanabilmeleri için BİT'e karşı bakış açılarını değiştirmeleri gerekmektedir. Çalışmada çeşitli BİT araçlarının sürekli profesyonel gelişimi kolaylaştırdığı; özerkliği ve katılımı desteklediği ifade edilmektedir.

Honra (2022), Filipinler'de bulunan Makati şehrinde görev yapan 60 lise öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada uzaktan öğretim-öğrenim modelinde katılımcıların TPAB düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve TPAB ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre TPAB becerilerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların TPAB düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Katılımcıların yaş grupları ile TPAB düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde Milenyum ve Z kuşakları lehine; hizmet içi eğitim alma durumları ile TPAB düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde de hizmet içi eğitim alanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gómez-Trigueros (2023), Avrupa'da bir üniversitede öğretmenlik eğitimi alan 822 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanımında mesleki etik bilgilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki mesleki etik bilgilerinin eksik olduğunu ve bu alanda yetersiz eğitim aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak dijital kaynakların eğitim-öğretim sürecinde doğru bir şekilde kullanılması için TPAB modeline etik bileşenin de dahil edilmesi önerilmektedir.

Wangdi vd. (2023), öğretmenlerin teknoloji kullanmalarını etkileyen faktörleri genişletilmiş bir teknoloji kabul modeli aracılığıyla incelediği araştırmasında Butan'ın farklı bölgelerinde görev yapan 207 öğretmenle çalışmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilen veriler sonucunda TPAB ve kolaylaştırıcı koşulların öğretmenlerin davranışsal niyetleri üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı; buna rağmen algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı aracılık ettiğinde TPAB ve kolaylaştırıcı koşulların öğretmenlerin davranışlar niyetleri üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu görülmektedir.

2.1.2. Türkiye'de Gerçekleştirilen Çalışmalar

Bu bölümde araştırma alanı ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar; öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, program okuryazarlıkları,

programa bağılılıkları ve TPAB düzeyleri ile ilgili alanyazın olmak üzere beş başlıkta toplanmıştır.

2.2.2.1. Öğretmenlerin Program Özerkliği ile İlgili Alanyazın

Kuloğlu (2019), Türkiye, Batı Karadeniz’de bir ortaokulda görev yapan 11 öğretmenle gerçekleştirdiği nitel çalışmada katılımcıların program özerkliğine dair görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek verileri toplamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar; katılımcıların tamamının mevcut programları ve öğelerini kısmen veya tamamen takip ettiklerini, program özerkliği fikrini kısmen veya tamamen desteklediklerini fakat özerkliğin getirebileceği fazladan iş yükü ve sorumluluktan ise çekindiklerini göstermektedir.

Tokgöz-Can (2019), “Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde verilerini karma araştırma desenini kullanarak toplamıştır. Nicel verilerden elde edilen araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak özerklik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğunu, özerklik algılarının en yüksek olduğu boyutun ise öğretimi planlama ve uygulama olduğunu göstermektedir. Nitel veri sonuçlarına göre ise öğretmenlerin ideal bir programdan beklentilerinin hem ayrıntılı olması hem de esneklik ve uyarlama imkanı sağlaması yönünde olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin öğretim programını uygularken sürenin dışına çıkmak, yeni etkinlik/materyal geliştirmek, içeriklerin sıralamasında değişiklik yapmak, konuları atlamak veya yüzeysel geçmek gibi stratejiler izledikleri de nitel veriler yoluyla ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca katılımcıların öğretim programlarının tasarlanması/geliştirilmesi aşamasında daha fazla söz almak istedikleri ve bunun için öğretmenlerin sürece katılımının toplantılar, çevrimiçi anketler ve kurullar gibi çeşitli şekillerde teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Yolcu ve Akar-Vural (2020), Fen Bilimleri öğretmenlerinin program özerkliğinin ölçülebilmesi amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüşler ve hazırladıkları ölçek maddelerini 178 Fen Bilimleri öğretmenine uygulamışlardır. Yapılan analizler sonucu geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen ölçek mesleki gelişim özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve planlama özerkliği olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Program Özerkliği Ölçeği (PÖÖ) ile sadece Fen Bilimleri

öğretmenlerinin değil farklı branşlardaki öğretmenlerin de özerklik algılarının ölçülebileceği belirtilmektedir. PÖÖ'nün boyutlarına ilişkin örnek maddeler aşağıda görülmektedir:

- *Mesleki gelişim özerkliği*: “Mesleki gelişime yönelik eğitici seminerlere kendi tercihime göre katılırım.”
- *Süreç özerkliği*: “Öğrencilerin başarılı olmaları için kendi isteğime göre çeşitli yollar denerim.”
- *Değerlendirme özerkliği*: “Öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm.”
- *Planlama özerkliği*: “Çerçeve olarak hazırlanan yıllık planda kendime göre değişiklikler yaparım.”

Tokgöz ve Bümen (2021), Türkçe öğretmenlerinin programı kullanma ve uyarlamaya ilişkin özerkliklerini inceledikleri ve sıralı açıklayıcı desende tasarladıkları çalışmalarında 422 öğretmenden iki ayrı veri toplama aracı ile verileri toplamışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliklerinin yüksek olduğuna işaret etmekte; buna rağmen programın hedef ve içerik boyutlarında çok fazla söz sahibi olmadıklarını ve daha çok özerkliğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile uyum örüntüleri arasında bağlantılar bulunmaktadır. Bu bağlantılar özerklik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin programda uyarlama yaparken genişletme ve çıkarma yerine daha çok değiştirme veya düzeltme yönünde kararlar aldıklarını göstermektedir.

Yıldız vd. (2021), öğretmenlerin motivasyon ve program özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin motivasyon ve program özerklik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar öğretmenlerin motivasyon ve program özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu; program özerkliği düzeyleri ile mesleki yaşamda katıldıkları proje sayıları açısından daha çok projeye katılanların lehine anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini göstermektedir.

Yolcu ve Akar-Vural (2021), 8 Fen Bilimleri öğretmeni ile nitel olarak yürüttükleri çalışmalarında öğretmenler tarafından öğretimsel (program) özerklik bağlamındaki uygulamaları derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Gözlem ve çeşitli dokümanlar aracılığı ile toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara göre öğretim

özerkliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri ile çağdaş öğretim yöntemleri, etkili sınıf yönetimi ve alternatif değerlendirme tekniklerini başarılı bir şekilde uyguladıkları ifade edilmektedir. Öte yandan düşük öğretim özerkliğine sahip öğretmenlerin ise bahsedilen bütün bu alanda yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

Alemdar ve Aytaç (2022), çalışmalarında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin program özerkliği düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların en çok ilerlemeci eğitim felsefesini benimsedikleri ve yüksek düzeyde süreç özerkliğine sahip oldukları ifade edilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile program özerklikleri arasında zayıf ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca katılımcıların eğitim felsefesi eğilimlerinin program özerklikliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir.

Işık (2022), sınıf öğretmenlerinin program özerklikleri, öz yeterlik algıları ve özel eğitime yönlendirme davranışları arasındaki ilişkileri incelediği yüksek lisans tezinde 264 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak program özerkliklerinin ve öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca özel eğitime yönlendirme hususunda öğretmenlerin akademik durumlardan ziyade davranışsal sorunları ve kızlardan ziyade erkek öğrencileri önceliklendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ve üst sosyoekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenlerin daha fazla özerk davranışlar sergilediği; lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha alt seviye eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre daha çok özel eğitime yönlendirme davranışında bulunduğu da çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Kılıçaslan ve Ünal (2022), ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını öğrenen özerkliği açısından değerlendirdikleri çalışmalarında 2018 yılında geliştirilen 9, 10, 11, ve 12.sınıf İngilizce dersi öğretim programlarını doküman incelemesi yöntemiyle ele almışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar programda ihtiyaçların ve amaçların belirlenmesi, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme, öğretmenin ve öğrencinin rolü boyutları ile kazanımlar bölümlerinde öğrenen özerkliği ile ilgili ifadelere ve uygulamalara yer verildiğini göstermektedir.

Yıldırım (2022), öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliklerini desteklemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde 420

öğretmenle çalışmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin genel olarak program özerklikleri ve öğrenen özerkliğini destekleme seviyeleri yüksek düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliklerini desteklemeleri arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Yine regresyon analizi sonuçlarına göre program özerkliğinin öğrenen özerkliği desteklenmesinin anlamlı bir yodayıcısı olarak bulunduğu görülmektedir.

2.2.2.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Alanyazın

Öztürk (2011a), öğretmen özerkliği kavramını kuramsal anlamda incelediği çalışmasında öğretmen özerkliği kavramının kapsamına, boyutlarına ve eğitim-öğretim sürecindeki işlevlerine değinmektedir. Çalışmada ayrıca program özerkliği ve okul temelli program geliştirme kavramlarına da yer verilmektedir. Öztürk (2011b), öğretim programı reformunu öğretmen özerkliği bağlamında incelediği çalışmasında ise nitel bir yaklaşımla belge incelemesi yapmıştır. Bu doğrultuda liseler için geliştirilen eski ve yeni Tarih dersi öğretim programları programın genel hedeflerinde ve ilkelerinde öğretmen özerkliğinin yeri ve program içeriğinde öğretmenlere sağlanan özgürlüğün derecesi açılarından incelenmiştir. Çalışmada yenilenen Tarih dersi öğretim programının öğretmenlere program, planlama ve uygulama süreçleri bakımında yeteri kadar özerklik sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine başka bir araştırmasında Öztürk (2012), Tarih dersine ait öğretim planlarının hazırlanmasında Tarih öğretmenlerinin rolünü ve özerkliklerini incelemiştir. Nitel yaklaşımın tercih edildiği çalışmada 11 öğretmenler görüşme gerçekleştirilmiş, öğretim etkinlikleri sınıfta gözlemlenmiş ve belge incelemesi yöntemi kullanılarak öğretim planları, öğretim programı ve ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretim planlarının oluşturulmasında katılımcı öğretmenlerin etkilerinin oldukça sınırlı olduğu, öğretim planlarının öğretim programları ve ders kitapları doğrultusunda hazırlandığı ve planlar hazırlanırken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve kişisel özelliklerinin dikkate alınmadığı görülmektedir.

Ulaş ve Aksu (2015), 292 ilkokul sınıf öğretmenin örneklemi oluşturduğu çalışmalarında üç boyut ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeğini (ÖÖÖ) geliştirmişlerdir. Yapılan analizler sonucu ÖÖÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da kullanılan ÖÖÖ'nün boyutları ve bu boyutlarda yer alan maddelerin bazıları şu şekildedir:

- *Eğitim programları ile ilgili karar verme:* “Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.”
- *Öğretimi planlama ve uygulama:* “Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.”
- *Mesleki gelişim:* “Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mezanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.”

Çolak vd. (2017), öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Muğla ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 380 öğretmenle çalışmışlardır. Veriler Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen ÖÖÖ aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde, iş doyumlarının ise orta düzeyde olduğu; öğretmen özerkliği boyutlarının öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin %12’sini açıkladığı; mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yorulmaz vd. (2018), yapısal ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında Türkiye Muğla’da görev yapan farklı kademelerden 325 öğretmenle çalışmışlardır. Sonuçlar; öğretmenlerin yapısal güçlendirmelerinin orta düzeyin üzerinde, psikolojik güçlendirme ve özerkliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliğinin %47’sini yapısal güçlendirme tek başına açıklarken psikolojik güçlendirme de %6’lık bir bölümünü açıklamaktadır. Ayrıca yapısal güçlendirmenin alt boyutları olan özerkliği destekleyici, kolaylaştırıcı okul ve katılımcı karar verme ortamları ile psikolojik güçlendirmenin alt boyutları olan bireysel ve ilişkisel güçlendirmenin öğretmen özerkliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bayraktar (2019), öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul’da ortaokullarda görev yapan 245 öğretmenle çalışmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin hem ÖÖÖ alt boyutlarında hem de genel olarak özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin özerklik seviyesi arttıkça örgütsel bağlılık uyumlarının azaldığı, örgütsel bağlılıkta içselleştirme arttıkça öğretim süreci, mesleki gelişim ve öğretmen özerkliğinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz vd. (2019), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı öğrenme ortamını değerlendirmeleriyle özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarında 183 okul öncesi öğretmen ile çalışmış ve verileri Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ÖÖÖ aracılığı ile toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların her iki ölçek maddelerine de “kısmen katıldıkları”; yaratıcı öğrenme ortam değerlendirmeleri ile genel özerklik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Serin ve Bozdağ (2020), öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarını 440 katılımcı öğretmenle yürütmüşlerdir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar; öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının eğitim düzeyine göre farklılaştığı, lisansüstü eğitim alanların lisans eğitimi alanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları incelendiğinde ise devlet okulunda görev yapanlar ile özel okulda görev yapanlar arasında ilk grup lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sonuçlar; öğretmenlerin öğretim süreci ve mesleki iletişim özerkliği davranışlarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Şentürken ve Oğuz (2020), öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında farklı branşlardan 354 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının ve iş doyumlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin alt boyutlarından olan mesleki iletişim, mesleki gelişim ve öğretim süreci özerkliği ile iş doyumunu arasında orta düzeyde anlamlı ve olumlu; öğretim programı özerkliği ile iş doyumunu arasında ise düşük düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliğinin alt boyutlarından mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Ertem vd. (2021), çalışmalarında öğretmenlerin özerklik davranışları ve okul iklimi algılarının öğretime yönelik hedef yönelimleri üzerindeki rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu nedenle ilişkisel desende tasarlanan araştırmanın verileri çoklu hiyerarşik regresyon yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar; her üç değişken arasında pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin

okul iklimi algılarının öğretime yönelik hedef yönelimleri üzerinde özerklik davranışlarından daha güçlü ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Yine öğretmen özerkliğinin bazı boyutları ve okul iklimi, öğretime yönelik hedef yönelimlerinin ustalık, performans-yaklaşma, işten kaçınma ve öğrenci ilişkileri boyutlarını yordamaktadır.

Göloğlu-Demir ve Kızılhan (2021), Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 956 öğretmen ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen özerkliği ile programa bağlılık arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile programa bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen özerkliğinin alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, program özerkliği, profesyonel gelişim özerkliği ve profesyonel iletişim özerkliği ile programa bağlılık arasında zayıf düzeyde olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Yurtseven ve Hoşgörür (2021), 423 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin genel olarak özerklik davranışlarının orta düzeyinde üzerinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışlarının bütün boyutlarının duygusal emeğin bütün boyutları ile arasında düşük veya orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu; duygusal emeğin alt boyutlarından doğal davranışın öğretmen özerkliğinin bütün alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu da çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bahar (2022), öğretmen yetiştiren lisans programlarının özerk öğretmen yetiştirmeye olan elverişliliğini YÖK'ün 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı özelinde incelediği çalışmasında geliştirdiği rubrik aracılığıyla ilgili programı incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmen özerkliğini geliştirme yönünden Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının yetersiz olduğunu göstermekte ve bu yönde içerik oluşturmanın önemine vurgu yapmaktadır.

Bozkurt ve Kara (2022), ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algılarını çeşitli demografik değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarını Gaziantep ilinden 614 öğretmenle yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar özelinde özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik algılarının bazı

demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Öte yandan mesleki özerklikte kıdemi düşük olan öğretmenlerin lehine, öğretim programı özerkliğinde eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin lehine ve genel olarak öğretmen özerkliğinde yaşı küçük olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Karadeniz (2022), öğretmenlerin özerklik algılarının öğrencilerin başarılarını yordama düzeyini incelediği yüksek lisans tezinde Malatya’da MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 230 öğretmen ve öğrenim gören 3005 öğrenci ile çalışmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları sınıfta özerklik, okulda özerklik ve mesleki özerklik değişkenlerinin öğrencilerin başarı puanlarındaki değişimin %7’sini açıkladığını göstermektedir. Ayrıca sınıfta özerklik ve mesleki özerkliğin öğrencilerin başarı puanını yordamada anlamlı bir etkisi bulunmamakta; okulda özerkliğin ise öğrencilerin başarı puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

2.2.2.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ile İlgili Alanyazın

Arı (2010), öğretmen adaylarının program hakkındaki bilgi düzeylerini incelediği ve 3 farklı üniversiteden toplamda 953 öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcı öğrencilerin program hakkında yeterliğe sahip olamadan mezun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar öğretmen adaylarının programı anlama, uygulama, programın kendilerine yüklediği görevleri bilme ve programın başarılı olacağına inanma konularında zayıf kaldıklarını göstermektedir.

Selvi (2010), öğretmen yeterliklerinin genel çerçevesini ele aldığı çalışmada öğretmen yeterliklerinin (1) alan yeterliği, (2) araştırma yeterliği, (3) program yeterliği, (4) hayat boyu öğrenme yeterliği, (5) sosyo-kültürel yeterlik, (6) duygusal yeterlik, (7) iletişim yeterliği, (8) bilgi işlem teknolojileri yeterliği ve (9) çevresel yeterlik olmak üzere dokuz boyuttan oluştuğunu belirtmekte; öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve program çalışmalarını etkilediğini ifade etmektedir.

Baştürk ve Dönmez (2011), Matematik öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusunda öğretim programı bilgilerinin ne düzeyde olduğunu ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında 37 katılımcıdan anket, görüşme, gözlem ve ders planı incelemesi yoluyla verileri toplamışlardır. Çalışmada ulaşılan bulgular öğretmen

adaylarının ilgili ünite de dair öğretim programı bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Akınoğlu ve Doğan (2012), eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram olarak önerdikleri program okuryazarlığını çalışmalarında nitel olarak incelemişlerdir. Bu doğrultuda kavramı alana çeşitli açılardan açıklayarak tanımlamışlar; çerçevesini ve içeriğini tartışmışlardır. Bu bağlamda program okuryazarlığının program geliştirme alanına, öğretmen yeterliklerine ve eğitim alanına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir.

Bolat (2017), eğitim programı okuryazarlığı kavramını incelediği ve Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeğini (EPOÖ) geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi çalışarak “okuma” ve “yazma” boyutlarından oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Okuma boyutunda daha çok program okuryazarlığına dair bilgiler yer alırken yazma boyutunda ise ağırlıklı olarak beceriler bulunmaktadır. Daha sonra araştırmacı tarafından 215 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmada ölçeğin yapısı doğrulanmıştır.

Aslan (2018), ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Ankara ilinde görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri branşlarından 311 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, meslekteki hizmet yılı ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken mezun olunan okul türüne göre eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Erdem ve Eğmir (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini inceledikleri çalışmalarında Bolat (2017) tarafından geliştirilen EPOÖ’yü kullanarak 210 öğretmen adayından verileri toplamışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyinin genel olarak yüksek olduğunu ve okuma boyutunda yazma boyutuna göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Süral ve Dedebali (2018), öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları dersler yoluyla edindikleri bilgi okuryazarlığı ile eğitim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında iki farklı devlet üniversitesinde Sınıf, Okul Öncesi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği

bölümlerinde öğrenim gören 895 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları ile program okuryazarlıkları arasında olumlu yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi okuryazarlığının program okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve program okuryazarlığı düzeylerinin %34'ünü açıklayabildiği de çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır.

Aygün (2019), çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyi ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya farklı branşlardan 708 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının her iki ölçeğe verdiği cevapların “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Çetinkaya ve Tabak (2019), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığını incelemeyi amaçladıkları çalışmasında Bolat (2017) tarafından geliştirilen EPOÖ aracılığı ile verileri toplamışlardır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi alanında öğrenimine devam eden 386 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Sınıf Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerine göre daha yüksek çıktığı da çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Gündoğan (2019), “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme” isimli yüksek lisans tezinde farklı kademelerden ve farklı branşlardan 48 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin programlar hakkında genel bir bilgiye sahip oldukları, programlara karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve kaynaklara ulaşmada kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Kahramanoğlu (2019), öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında Gaziantep’te görev yapan 277 öğretmenle çalışmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği (ÖPOÖ)” aracılığı ile toplanmış ve

ÖPOÖ'nun (1) öğretim programının temelleri, (2) öğretim programının öğeleri ve (3) öğretim programının yapısal özellikleri olmak üzere 3 boyuttan ve 23 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik düzeylerinin ölçeğin tamamında ve bütün alt boyutlarında orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Karagülle vd. (2019), program okuryazarlığı kavramını eğitim programının uygulanabilirliği ve işlevselliği bağlamında inceledikleri derleme çalışmada program okuryazarlığının öğretmenlerin programa hakimiyetleri artıracaklarını, dolayısıyla programın uygulanabilirliği ve işlevselliği açısından faydalı olacağını ifade etmekte; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerini edinebilecekleri şekilde geliştirilmesi gerektiğini önermektedirler.

Kuyubaşioğlu (2019), “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye'nin Hatay ili İskenderun ilçesinde görev yapan farklı kademelerden 550 öğretmenle çalışmışlardır. Çalışmada katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerini bu konuda yeterli ve gelişmeye açık gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Mansuroğlu (2019), “Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye'nin Hatay ilinde görev yapan çeşitli branşlardan 511 öğretmen ile çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin programları inceleme sıklıkları arttıkça eğitim programı okuryazarlık becerilerinin arttığı ve eğitim programı okuryazarlık becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında aynı yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Saral (2019), “Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlıklarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 804 İngilizce öğretmeni ile çalışmış ve verileri kendi geliştirdiği “Dil Öğretmenleri için Program Okuryazarlığı Envanteri” aracılığı ile toplamıştır. Çalışmanın sonuçları katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca program okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması sonucu kadın öğretmenlerin erkeklere, öğretmenlik programından mezun olanların diğer programlardan mezun olanlara, az deneyime sahip olanların uzun yıllar deneyime sahip olanlara ve herhangi bir dil yeterlik sınavından yüksek

puan alanların düşük puan alanlara göre daha yüksek olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yıldız (2019), öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören 355 son sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının her iki ölçeğin maddelerine de orta düzeyde kaldığını ve program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalıkları ile eğitim programı okuryazarlığı algıları arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Akyıldız (2020), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında 666 öğretmenden veri toplamıştır. Çalışmada AFA sonucu 36 maddeden oluşan dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçeğin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Program Okuryazarlığı Ölçeği (POÖ) adı verilen bu ölçeğin boyutları programın öğeleri ile isimlendirilmiş (program hedefleri, program içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) ve böylelikle öğretmenlerin programın her bir ögesine dair okuryazarlık düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır.

Dilek (2020), “Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 213 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmen adaylarının program okuryazarlık ölçeğine genel olarak olumlu görüş beyan ettiklerini ve program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Erdamar (2020), “Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi” isimli doktora tezinde Türkiye’nin Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan 3 farklı ilde görev yapan 441 sınıf öğretmeni ve 163 okul yöneticisi ile çalışmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin programın öğeleri ve program anlayışı boyutundaki algıları yüksek, programın uygulanması boyutunda ise çok yüksektir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı algıları branş, eğitim düzeyi ve kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin ve hizmet için eğitim alma değişkeninde hizmet

içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Çalışmanın diğer sonuçları yöneticilerin öğretmenleri program okuryazarlığı konusunda bilgi boyutunda orta ve uygulama boyutunda yüksek düzeyde yeterli gördüklerini göstermektedir. Değişkenler açısından incelendiğinde yöneticilerin öğretmenleri program okuryazarlığı konusunda yeterli görme düzeyleri ile cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve kıdem gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmezken program okuryazarlığı hakkında hizmet içi eğitim alan yöneticilerin almayanlara göre öğretmenleri program bilgisi boyutunda daha yeterli bulmuşlardır.

Avar-Vayvay (2020), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye’nin Kahramanmaraş ilinde görev yapan 308 okulöncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık ölçeğine verdiği cevapların “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu, eğitim felsefeleri arasından en fazla varoluşçuluğu en az esasiciliği benimsedikleri ve eğitim programı okuryazarlığı için açıklanan varyansın %4’e yakınının eğitim felsefelerinden ileri geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keskin (2020), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini belirlemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında karma yöntem yaklaşımını benimsemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda açık uçlu soru formu aracılığı ile 181, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile de 18 öğretmeninden veriler toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlık Algısı Ölçeği (ÖPOAÖ) aracılığı ile 713 öğretmeninden veriler toplanmış ve yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları program okuryazarlığının (1) programı tanıma, (2) programı hayata geçirme, (3) programı sorgulama ve (4) programa değer verme olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlar; öğretmenlerin kendilerini yüksek derecede program okuryazarı olarak algıladıklarını, en yüksek puanın programa değer verme boyutunda alındığını ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarında öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmanın etkili olduğunu göstermektedir.

Şahin (2020), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 107 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve eğitim programı bilgi düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yar-Yıldırım (2020), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğini (ÖPOÖ) geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında 320 ve 541 öğretmenden oluşan iki ayrı grup ile çalışmıştır. Çalışmada AFA sonucunda ölçeğin üç faktör ve 29 maddeden oluştuğu tespit edilmiş, DFA sonucunda ise ölçeğin yapısının doğrulandığı ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirildiği belirtilmiştir. ÖPOÖ’ye ait boyutlar ve bu boyutlarda yer alan bazı maddeler ise şu şekildedir:

- *Bilgi*: “Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim”.
- *Beceri*: “Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarını ayarlayabilirim”.
- *Tutum*: “Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaya özen gösteririm”.

Dağ (2021), “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde İstanbul Kültürçeçmece’de görev yapan 388 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yüksek, öğretme motivasyonlarının ise genel ve alt boyutlarda orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları düzeylerinin cinsiyet, yaş ve çalışılan okul türü gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarında ise çalışmada ele alınan demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının alt boyutları ile öğretme motivasyonları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunduğu; program okuryazarlığının “yazarlık” alt boyutunun öğretme motivasyonlarından içsel

motivasyonun %1,5'ini açıkladığı araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Barut (2022), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde Aydın Efeler'de görev yapan 364 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisinde tüm değişkenlerin birbirleri ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Genel olarak her iki değişken arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi sonuçları, çalışmada ileri sürülen modelin anlamlı olduğunu; öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimindeki varyansın %29,3'ünü açıkladığını göstermektedir.

Güngör-Demir (2023), öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile programa ilişkin metaforik algılarını incelediği yüksek lisans tezinde eğitim fakültesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Eğitim programına ilişkin metaforlar arasında en çok “pusula” kavramının ön plana çıktığı, onu sırasıyla “yol gösteren rehber”, “canlı”, “yaşamı kolaylaştırıcı” gibi ifadelerin takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin metafor kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermemesi çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

2.2.2.4. Öğretmenlerin Program Bağlılığı ile İlgili Alanyazın

Bümen vd. (2014), “Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler” isimli çalışmalarında programa bağlılık kavramını kuramsal anlamda ele almışlar, programa bağlılığın önemi, tarihçesi, ölçülmesi ve programa bağlılığı etkileyen faktörleri doküman incelemesi yoluyla incelemişlerdir. Analizler sonucunda öğretmen özellikleri, program özellikleri, kurumsal özellikler, öğretmen yetiştirme sistemi, bölgesel, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler, merkeziyetçi anlayışa sahip eğitim sistemi, merkezi sınavlar ve öğrenci özelliklerinin programa bağlılığı etkilediği tespit edilmiştir.

Yurdakul (2015), ilkökul sınıf öğretmenlerinin program algılarını incelediği çalışmasında verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 26 öğretmenden toplamıştır. Tümevarım yaklaşımı kullanılarak yapılan içerik analizi

sonucunda öğretmenlerin program algılarının “deneyim ürünü olarak program” ve “yapısal anlamda program” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin programı kuramsal bir metin, politik bir metin, kapsam (içerik), yayınevleri tarafından hazırlanan rehber kitaplar ve uygulamada şekillenen program olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca sonuçlara göre programa bağlılığın benimseme ve uyarlama şeklinde iki temada gruplanabildiği gözlemlenmektedir. Yazara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin programları uyarlayabilmek için öncelikle programın felsefesini anlayabilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının programa bağlılıklarına ve programları uyarlamalarına etkilerinin incelenmesi gerektiği önerilmektedir.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), öğretmenlerin öğretim programına bağlılık derecelerini ölçmeye yarayan bir ölçek geliştirmeyi amaçladıkları araştırmalarında 167 öğretmen ile çalışmışlar ve 20 madde ve tek faktörden oluşan geçerli, güvenilir ve 5’li likert tipi bir ölçek geliştirmişlerdir. İçeriğinde ters maddeler de barındıran ölçeğin tek boyutlu yapısının toplam varyansın %36’sını açıkladığı görülmektedir. Geliştirildikten sonra pek çok araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçek bu araştırmanın da veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Dikbayır ve Bümen (2016), dokuzuncu sınıf düzeyinde ders veren üç matematik dersi öğretmeni ile nitel olarak yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarında öğrenci, öğretmen, program ve kurum özellikleri ile eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısının belirleyici olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Bay vd. (2017), programa bağlılığı etkileyen faktörleri inceledikleri olgubilim araştırmasında Gaziantep ilinde görev yapan 104 öğretmenin programa bağlılığı etkileyen faktörler hakkındaki görüşlerini ele almışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul, çevre, öğretmen, eğitim sistemi, öğretim programları, öğrenci, kaynak-materyal, konu-yöntem-uygulama gibi faktörlerin programa bağlılığı etkilediği tespit edilmiştir.

Burul (2018), öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli tasarımları tercih ettikleri ve öğretim programlarına bağlılıklarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna

ulaşmıştır. İlişkisel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ğretim programlarına bağlılıkları ile ğrenci ve konu merkezli tasarımlar arasında olumlu, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yıldız (2018), ğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile ğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 375 dördüncü sınıf öğrencisinden verileri toplamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre ğretmen adaylarının ğrenci ve sorun merkezli tasarımları çok yüksek, konu merkezli tasarımları ise orta düzeyde tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca ğretmen adaylarının programa bağlılıklarının da yüksek düzeyde olduğu, ulaşılan sonuçlar arasındadır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ğretmen adaylarının programa bağlılıkları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında olumlu, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Baykal (2019), İstanbul'da bulunan bir vakıf niversitesinde görev yapan akademisyenlerin program bağlılığı hakkındaki görüşlerini ve ğretim programlarına bağlılıklarını incelediği yüksek lisans tezinde genel olarak akademisyenlerin ğretim programlarına ve ders planlarına bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademisyenlerin ğretim programlarına bağlılıkla ilgili görüşlerinden yola çıkarak ğretim programı ve öğeleri hakkında eğitim almaları önerilmektedir.

Gelmez-Burakgazi (2019), "Programa Bağlılık: Kara Kutuyu Aralamak" isimli çalışmasında programa bağlılık kavramını kuramsal anlamda ele almış ve tarihsel süreç içerisindeki gelişimini incelemiştir. Bu bağlamda çalışmada programa bağlılığın önemine ve öğelerine yer vererek ilgili alanyazın ışığında çeşitli öneriler ne sürülmüştür.

Arslan elik (2020), ortaokul seviyesinde görev yapan 10 İngilizce dersi öğretmeninin ğretim programına bağlılıklarını ölçmeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden i ie geçmiş çoklu durum çalışması desenini kullanmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular, katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okulun imkanlarının, ders materyallerinin, program öğelerinin ve ğretmen özelliklerinin öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini farklılaştırdığını göstermektedir.

Gloğlu-Demir ve Kızılhan (2021) tarafından yürütülen çalışmanın örneklemini sosyal medya platformları aracılığı ile ulaştıkları ve Türkiye'nin farklı

bölgelerinde görev yapan 956 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin programa bağlılık gösterdiklerini ve özerklik davranışları sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile özerklik davranışları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunduğu çalışmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır. Yine araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmen özerkliğinin alt boyutları ile programa bağlılık arasında zayıf düzeyde olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Gürbüz (2021), öğretmenlerin programa bağlılık ve öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile her ikisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Gaziantep'te MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 449 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin hem öğretim programlarına bağlılık hem de öğretim programı okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca her iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olan meslektaşlarına göre yüksek olması ile mesleki deneyim arttıkça öğretim programlarına bağlılık seviyesinin düşmesi çalışmada ulaşılan diğer önemli sonuçlar arasında yer almaktadır.

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021), öğretmenlerin programa bağlılık, program okuryazarlığı ve program yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında Gaziantep'te görev yapan 323 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin programa bağlılık ve program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, program yönelimi olarak ise sırasıyla “insancıl”, “teknoloji”, “bilişsel süreçler”, “sosyal yeniden yapılandırmacı” ve “akademik” yönelimleri benimsediklerini göstermektedir. Program okuryazarlığı ve program yönelimlerinin hem birbirleri ile hem de programa bağlılık ile orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca program okuryazarlığı %21, program yönelimi ise %27 varyans açıklama oranıyla programa bağlılığı anlamlı olarak ve olumlu yönde yordamaktadır.

Güleş (2022), öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ve program okuryazarlık düzeylerini incelediği yüksek lisans tez araştırmasını Nevşehir'de görev yapan 625 öğretmenden oluşan bir örnekleme yürütmüştür. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek,

öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin ise yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki ölçek özelinde eğitim durumu “lisansüstü” olan öğretmenler ve her iki değişkene yönelik hizmet içi eğitim alma durumları “eğitim alan” öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yine öğretim programına bağlılık ile ve program okuryazarlığı alt boyutları arasında bulunan orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler çalışmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır.

Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022), öğretmenlerin programa bağlılıklarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarının Manisa’da görev yapan 500 öğretmenle yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin program farklılıkları, süre ve uyma alt boyutlarında orta; okul iklimi, öğretmen eğitimi, uygulama kalitesi ve katılımcı tepkileri boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca program farklılıkları alt boyutunda yaşı genç olan ve mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenlerin; okul iklimi, öğretmen eğitimi, uygulama kalitesi, uyma ve katılımcı tepkileri boyutlarında ise okulöncesi ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine bulunan anlamlı farklılıklar çalışmanın diğer önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Öner (2023), öğretmenlerin program bağlılığını veya uyumunu yani işlevsel programdaki uygulamalarının resmi programla uyumunu incelediği karma desenli araştırmasında program okuryazarlık düzeylerinin bu uyuma etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin arttıkça programa uyum düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Ayrıca program okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra öğretmenlerin uyum düzeylerinin içerik (ders kitabında yer alan içerikler), sınıf mevcudu ve ders süresi gibi faktörlerden de etkilendiği araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

2.2.2.5. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Alanyazın

Pamuk vd. (2015), TPAB’ın çerçevesini ve dinamiklerini anlamak ve öğretmen adaylarının deneyimleri aracılığıyla bir TPAB ölçeği geliştirmek amacıyla yürütmüş oldukları çalışmalarında 37 madde ve 7 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Yapısal eşitlik modelleme analizleri sonucunda modelin ikinci düzey bilgi temelini (Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Alan Bilgisi ve Pedagojik Alan Bilgisi) TPAB’ı açıklamada birinci düzey bilgi temelinden

(Teknoloji Bilgisi, Pedagoji Bilgisi, Alan Bilgisi) daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapısal modelde Teknolojik Alan Bilgisinin aracı bilgi tabanı olarak öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akman (2014), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Çok Yönlü İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Daha sonra kendi geliştirdiği yedi boyutlu ve 55 maddeden oluşan TPAB Ölçeğini Türkiye’nin farklı bölgelerinde öğrenim gören 919 öğretmen adayı ve Konya ilinde görev yapan 113 öğretmene uygulamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar öğretmen adaylarının TPAB algılarının bölgelere göre farklılaştığını ve her iki örneklem grubu için ölçeğin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir.

Akyüz vd. (2014), öğretmen adaylarına yönelik etkileşimli tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının onların TPAB algılarına olan etkisini inceledikleri deneysel çalışmalarında tek grup ön test – son test modelini kullanmışlardır. 2012-2013 akademik yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 48 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada etkileşimli tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının TPAB algıları üzerinde genel olarak olumlu bir etkiye sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baran ve Canbazoğlu-Bilici (2015), sistematik derleme yöntemini kullandıkları ve 2005-2013 yılları arasında Türkiye’de TPAB üzerine yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında toplam 30 araştırmayı bağlam, konu, yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve temel sonuçlar gibi değişkenler açısından ele almışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar incelenen araştırmalarda veri kaynağı olarak çoğunlukla ölçeklerin kullanıldığı, çalışmaların büyük bölümüm hizmet öncesi eğitim alan öğretmen adayları ile yürütüldüğü ve ilgili alanyazında fen ve matematik alanlarının ağırlıklı olarak bulunduğunu göstermektedir.

Albayrak-Sarı vd. (2016), farklı branşlardan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile bilgi iletişim teknolojilerine karşı tutumlarını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler (iTEC) isimli projeye katılan 483 öğretmenle çalışmışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin teknolojik

pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu, sonuçlarda branşlara göre ise farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Karalar ve Altan (2016), sınıf öğretmeni adaylarının TPAB yeterlikleri ile öğretmen özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 271 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu, TPAB yeterlikleri ile sınıf, teknoloji yeterlik düzeyi ve bilgisayar-internet erişimine sahip olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu, TPAB yeterliğinin öğretmen özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Mutluoğlu ve Erdoğan (2016), ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre TPAB düzeylerini incelediği araştırmalarında 178 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin tüm bileşenlerde TPAB düzeylerinin iyi derecede olduğunu ve TPAB düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve teknolojik pedagojik bilgi seviyelerinde bilgisayar sahibi olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Korelasyonel analiz ve regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin öğretim stilleri ile TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve TPAB'nin bileşenlerini en fazla kolaylaştırıcı ve otoriter öğretim stillerinin yordadığı tespit edilmiştir.

Karataş vd. (2016), 427 matematik öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların TPAB algılarını, yeterliklerini ve öz güvenlerini incelemişlerdir. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının TPAB algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu fakat TPAB yeterliği ve öz güveninde erkek öğretmen adaylarının skorlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu daha üst sınıflardaki öğretmen adaylarının daha alt sınıflardakine göre bütün ölçeklerde daha yüksek skorlar almasıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları ile TPAB öz güvenleri arasında bulunan ilişki de gözlenen sonuçlar arasındadır.

Afacan ve Cemil (2017), Türkiye'de bulunan 5 farklı üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 142 son sınıf öğrencisi ile yürütmüş oldukları çalışmalarında katılımcıların TPAB yeterliliklerini bazı demografik

özelliklere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar katılımcıların TPAB yeterlilik düzeylerinin alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi düzeylerinde iyi seviyede olduğunu göstermektedir.

Üzel ve Uyangör (2018), eğitim fakültesinde eğitim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan matematik öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında örneklem grubu olarak İlköğretim Matematik Öğretmenliği okuyan 154, Lise Matematik Öğretmenliği okuyan 37 ve pedagojik formasyon eğitimi alan 42 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar eğitim fakültesinde eğitim alan ilk iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını, eğitim fakültesinde öğrenim gören gruplar ile pedagojik formasyon eğitimi alan grup arasında ise ilk grup lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir.

Baran vd. (2019), Türkiye’de bulunan 3 üniversitede öğrenim gören ve öğretmen yetiştirme programlarının son yılında olan 215 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin onların teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini geliştirip geliştirmediğini incelemişlerdir. Çalışmada yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları, öğretmen yetiştirme stratejileri ile öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Doğan (2019)’ın “Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezinde Konya’da bir üniversitede son sınıfta okuyan 221 öğretmen adayının TPAB düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcı öğrencilerin TPAB düzeylerinin cinsiyet, yaş, mezuniyet ve anne-baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığını; okudukları bölüm açısından incelendiğinde ise Fen Bilimleri bölümü lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Köse (2021), öğretmenlerin TPAB becerilerini geliştirmek için tasarlanan bir hizmet içi eğitim programı aracılığıyla deneysel yöntemde yürüttüğü araştırmasında Kahramanmaraş’ta görev yapan 5 öğretmenle çalışmıştır. Tek gruplu ön-test son-test uygulamaları sonucunda ulaşılan bulgular şu şekildedir: katılımcı öğretmenler hizmetiçi eğitim öncesi TPAB özelinde bilgi ve becerilerinde eksiklikler olduğunu düşünmekte; eğitim sonrasında bulacakları uygulama fırsatları sayesinde TPAB becerilerini geliştirebileceklerini, aldıkları eğitim sayesinde

TPAB farkındalıklarının arttığını ve buna benzer başka eğitimlere de katılmaya istekli olduklarını ifade etmektedirler.

Saykal (2021), 507 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında katılımcıların TPAB düzeyleri ile teknolojiye yönelik tutumları, özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin TPAB düzeylerinin orta seviyede olduğunu; araştırmada yer alan değişkenler arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğunu; öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ve özyeterlik inançları ile bilgisayar kullanma düzeyi, bilgisayar başında geçirilen süre ve eğitim öğretim ortamlarında kullanılan teknolojik araç-gereç sayısı gibi değişkenlerin TPAB'ın anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Saykal ve Sağır (2021), 2000-2020 yılları arasında Türkiye'de TPAB ve öğretmen yeterlikleri alanında yapılan yayınları çeşitli değişkenleri göre inceledikleri çalışmalarında söz konusu dönemde yürütülen 525 araştırmayı doküman analizi yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırma sonuçları TPAB ile ilgili çalışmaların 2009 yılında başladığını, 2014 yılından itibaren yaygınlaştığını ve daha çok Fen ve Matematik Eğitimi alanında yoğunlaştığını göstermektedir. Yapılan çalışmaların çoğunlukla katılımcıların TPAB yeterliklerine, düzeylerine, algılarına ve sınıf içi uygulamalarına yönelik olduğu ve bunların cinsiyet, kıdem, mezuniyet gibi çeşitli değişkenlere göre incelendiği de araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır.

Yılmaz-Ergül ve Taşar (2022), dönüştürücü öğrenme teorisine dayalı bir TPAB geliştirme eğitiminin öğretmen adaylarına katkısını inceledikleri çoklu durum çalışmasında 4 son sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Çalışma bulgularına göre katılımcılar, araştırma kapsamında aldıkları eğitimin teknoloji entegrasyonu konusunda kendilerinde dönüşüm sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca katılımcılar ders anlatma deneyimlerini, ders gözlem-izleme-değerlendirmelerini, araştırma ödevlerini, sınıf içi tartışmaları ve eleştirel arkadaşları bu dönüşüme etki eden faktörler olarak görmektedir. İlgili eğitim içeriğinde yer alan etkinliklerin katılımcılarda teknoloji entegrasyonu farkındalığı oluşturma ve bu entegrasyonun nasıl yapılacağını öğrenme, farklı teknolojik uygulamaları öğrenerek kendi eksik yönleri hakkında öz değerlendirme yapma gibi dönüştürücü etkilerinin olduğu da çalışmada elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Çelik (2023), öğretmenlerin yapay zeka tabanlı TPAB becerilerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında 428 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin yapay zekanın eğitsel katkılarını daha iyi anlayabilmek için bu konuda daha fazla bilgiye sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik bilgileri yapay zekaya ilişkin kararlarını değerlendirmede onlara yardımcı olmaktadır. Fakat yapay zekanın eğitim-öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için teknolojik bilginin yanı sıra pedagojik bilginin de işe koşulduğu teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin daha anlamlı ve önemli olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.3. İlgili Alanyazın Özeti

İlgili alanyazın incelendiğinde gerek ulusal gerekse uluslararası bağlamda öğretmenlerin (veya öğretmen adaylarının) program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programına bağlılık ve TPAB düzeylerini ayrı ayrı ölçen çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca kısıtlı olsa da bu değişkenlerden bazıları arasındaki ikili ilişkileri ölçen çalışmaların da olduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan ilgili değişkenler arası çoklu ilişkileri inceleyen çalışmalara ise ne ulusal ne de uluslararası alanyazında rastlanılmamıştır.

Çalışmada ele alınan değişkenlerden program özerkliği genellikle yurtdışı ağırlıklı olarak çalışılmış olsa da özellikle 2019 yılında itibaren ulusal alanyazında da araştırmacılar arasında ilgi çeken bir konu olmaya başlamıştır. Program özerkliği, ulusal alanyazında nitel ve karma yaklaşımlarla oldukça kısıtlı bir şekilde ele alınmış olsa da nicel ilişkisel çalışmaların giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların program özerklikleri ile motivasyon, özyeterlik, eğitim felsefesi eğilimi ve öğrenen özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Uluslararası alanyazında ise program özerkliği ile ilgili çalışmaların tarihinin daha eskilere dayandığı, bu alanda nitel, nicel ve karma yaklaşımların hepsinin kullanılarak pek çok çalışmanın yürütüldüğü, çalışmaların ülkelere göre dağılımında ise Avrupa ve özellikle Kuzey Avrupa'nın başı çektiği görülmektedir. Program özerkliği üzerine yapılan yurtdışı kaynaklı nicel ilişkisel çalışmalarda katılımcıların program özerklik düzeyleri ile bireysel özyeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, mesleki bağlılık ve teknoloji okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda program reformlarının, ulusal programların, öğretmen değerlendirme sisteminin ve merkezi sınavların program özerkliğine etkileri ele alınmıştır.

Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise hem ulusal hem de uluslararası alanyazında pek çok çalışmanın olduğu ve bu çalışmalarda hemen hemen her türlü araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir. Yine nicel ilişkisel çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği ile iş doyumu/tatmini, yapısal ve psikolojik güçlendirme, okul iklimi/kültürü, örgütsel/mesleki bağlılık, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum, BİT okuryazarlığı, öğrenci başarısı ve öğrenci yaratıcılığı arasındaki ilişkilerin incelendiği gözlemlenmektedir. Ayrıca ulusal alanyazında yer alan bir çalışmada öğretmen özerkliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli bulunmaktadır.

Program okuryazarlığı ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise program özerkliğinin tersine yapılan çalışmaların yurtiçi ağırlıklı olduğu gözlemlenmektedir. Yurtdışı yayınların genellikle katılımcıların programa dair bilgi ve deneyimlerini ölçmeyi amaçladığı görülmekte; program okuryazarlığı adı altında ayrı bir kavramsal incelemeye ise çok nadir rastlanılmaktadır. Yurtiçi yayınlar incelendiğinde daha çok nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği tespit edilmiş; bu araştırmalarda ise çoğunlukla katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Korelasyonel çalışmalarda ise program okuryazarlığının iş performansı, öğretme motivasyonu, mesleki gelişim, mesleki hazırbulunuşluk, benimsenen eğitim felsefesi, yansıtıcı düşünme eğilimi, eleştirel düşünme eğilimi ve program geliştirmeye ilişkin bilişsek farkındalık gibi değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Ayrıca program okuryazarlığı ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların varlığı da dikkat çekmektedir.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili çalışmalar uluslararası alanyazında daha çok uygulamaya bağlılık adı altında ve farklı disiplinlerde yürütülmüş, eğitim alanındaki çalışmalarda ise resmi program ile uygulanan program arasındaki uyum incelenmiştir. Ulusal alanyazında yer alan çalışmalarda ise çoğunlukla katılımcıların öğretim programına bağlılık düzeyleri ölçülmüş ve çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Korelasyonel çalışmalarda öğretim programına bağlılık ile programa ilişkin algılar, eğitim programı tasarım yaklaşımı, program yönelimi ve öğrenci kazanımları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ayrıca öğretim programına bağlılık ile öğretmen özerklik davranışları ve program

okuryazarlık düzeyi ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli çalışmaların da bulunduğu tespit edilmiştir.

TPAB ile ilgili alanyazın incelendiğinde gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında model ortaya çıktığından bu yana pek çok çalışmanın yürütüldüğü, katılımcıların TPAB düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği oldukça fazla çalışma olduğu görülmektedir. Özellikle teknoloji okuryazarlığı, ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemi vb. eğitimlerin katılımcıların TPAB düzeylerine etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalar da alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. İlişkisel çalışmalar incelendiğinde ise TPAB ile öğretmen özyeterliliği, özerk motivasyon, öğretme stili tercihleri, mesleğe yönelik tutum, işe bağlılık ve BİT tutumu gibi değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelendiği gözlemlenmektedir.

Özetle, ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB düzeylerinin birbirleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmakta; bu değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte sadece öğretmenlerin özerklik davranışları, program okuryazarlığı ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkilerin ayrı ayrı çalışmalarda ele alındığı da tespit edilmiştir. Dolayısıyla tüm bu değişkenlerin bir arada ele alınması, ilgili değişkenlere bütüncül bir bakış açısı sağlaması ve daha iyi anlaşılması açısından bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine dair açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Betimsel bir araştırma niteliğinde olan bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu yöntemle öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretmen özerklikleri, öğretim programı okuryazarlıkları, öğretim programına bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. “Program özerkliği” araştırmanın bağımlı değişkeni iken “öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB” ise bağımsız değişkenler grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan her bir değişken ayrı bir ölçek aracılığıyla ölçülmektedir. Bu doğrultuda öncelikle araştırmada yer alan her bir ölçeğe katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda betimsel analizler yapılmış ve ortalama değerler hesaplanarak ilgili değişkenlere katılım düzeyleri belirlenmiştir. Sonrasında hem bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki hem de bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Son olarak modelde yer alan bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizine tabi tutulmuştur. Böylece bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma deseni olarak ise açıklayıcı ilişkisel desen belirlenmiştir. Nitekim araştırmalarda izlenecek desen, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin ya az sayıda kanıtın bulunması ya da hiç kanıt bulunmaması durumlarında görece tercih edilen bir desendir. Bunun yanında açıklayıcı ilişkisel desen, değişkenler arasındaki ilişkilerin var olan herhangi bir modele dayalı olmadan tümevarım yaklaşımı kapsamında betimlenmesine ve sonuçta araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik çok sayıda ve farklı modellerin oluşturulmasına ve aynı zamanda bu modellerin farklı istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı bir biçimde incelenmesine de olanak sağlamaktadır

(Creswell, 2005; Gay vd., 2014). Dolayısıyla bu çalışmanın merkezini oluşturan değişkenler arasındaki ilişkilerin problem durumu, önem ve ilgili literatür bölümlerinde de belirtildiği üzere henüz sorgulanmadığı dikkate alındığında açıklayıcı ilişkisel desenin bu araştırmanın amacına uygun bir desen olduğu düşünülebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karabük ili ve Safranbolu ilçe merkezlerinde bulunan MEB'e bağlı okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan bütün öğretmenler (N=2934) oluşturmaktadır. Ekonomiklik ve kolaylık ilkesinden yola çıkarak köy tipi yerleşim birimlerinde yer alan okullar çalışmada kapsam dışında tutulmuştur. Araştırmanın örnekleme ise evrenden çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren, veri toplama araçlarının tamamını yanıtlayan ve formları aykırı/uç değerler içermeyen 854 öğretmenden meydana gelmektedir. Bu doğrultuda çalışmada katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak örnekleme dahil olduğu uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi gibi çok değişkenli araştırmalarda örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 10 katı olması tercih edilmekte, araştırmanın örneklem büyüklüğü bu kriteri karşılamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın örnekleme ait bazı demografik bilgiler Tablo 3.1., 3.2. ve 3.3.'te görülmektedir.

Tablo 3.1. Katılımcıların yaş aralığı ve cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam f/(%)
		Kadın	Erkek	
Yaş	21-25	8	1	9
	26-30	54	12	66
	31-35	111	33	144
	36-40	115	44	159
	41-45	82	80	162
	46-50	86	63	149
	51-55	53	65	118
	56-60	11	20	31
	61-65	2	14	16
Toplam f/(%)		522 (61)	332 (39)	854 (100)

Tablo 3.1.'e göre katılımcıların yaklaşık %61'ini kadın, %39'unu ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu 31-50 yaş aralığında yer almaktadır (N=614).

Tablo 3.2. Katılımcıların çalıştıkları yer ve kademeye göre dağılımı

		Kademe				
		<i>Okulöncesi</i>	<i>İlkokul</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>Lise</i>	Toplam f/(%)
İl / İlçe	<i>Karabük</i>	42	167	214	174	597 (70)
	<i>Safranbolu</i>	20	77	74	86	257 (30)
Toplam	f/(%)	62 (7)	244 (29)	288 (34)	260 (30)	854 (100)

Katılımcıların çalıştıkları yerleşim birimi ve kademeye göre dağılımını gösteren Tablo 3.2.'ye göre örnekleme yer alan öğretmenlerin yaklaşık olarak %70'i Karabük il merkezinde, %30'u ise Safranbolu ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Yine öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre dağılımı okulöncesi hariç (%7) birbirine yakın bir dağılım göstermektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların öğrenim düzeyi ve mesleki kıdeme göre dağılımı

		Mesleki kıdem					
		<i>1-5 yıl</i>	<i>6-10 yıl</i>	<i>11-15 yıl</i>	<i>16-20 yıl</i>	<i>21 yıl ve üzeri</i>	Toplam f/(%)
Öğrenim Düzeyi	<i>Önlisans</i>	0	0	0	1	30	31 (3)
	<i>Lisans</i>	40	119	151	112	320	742 (87)
	<i>Y.Lisans</i>	2	15	28	20	12	77 (9)
	<i>Doktora</i>	1	0	1	2	0	4 (1)
Toplam	f/(%)	43 (5)	134 (16)	180 (21)	135 (16)	362 (42)	854 (100)

Tablo 3.3., katılımcıların öğrenim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre katılımcıların büyük bir bölümü (%87) lisans mezunudur. Bunu %9 ile yüksek lisans mezunları takip etmektedir. Mesleki kıdem incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri çalışma tecrübesine sahip olduğu görülmektedir (%42). Diğer katılımcıların çoğunluğu 6-20 yıl arası mesleki kıdeme sahipken (%53) 1-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip katılımcıların oranı yaklaşık olarak %5'te kalmıştır.

Tablo 3.4. ise araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre katılımcıların %25,3'ü ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinden sonra katılımcıların branşlara göre dağılım frekansları çoktan aza doğru sırasıyla yabancı dil (İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça) öğretmenleri (%9,7), Matematik (İlköğretim ve Lise) (%8,2), Okul Öncesi (%7,3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%6,3) ve Özel Eğitim

(%5,9) öğretmenleri şeklinde devam etmektedir. Meslek Lisesi Branşları (%5,5) altında meslek liselerinde ders veren 18 farklı branştan öğretmen yer almaktadır.

Tablo 3.4. Katılımcıların branşlarına göre dağılımı

Branş	f	%	Branş	f	%
Beden Eğitimi	20	2,3	Meslek Lisesi Branşları	47	5,5
Bilişim Teknolojileri	15	1,8	Müzik	11	1,3
Biyoloji	15	1,8	Okul Öncesi	62	7,3
Coğrafya	12	1,4	Özel Eğitim	50	5,9
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	54	6,3	Sınıf Öğretmenliği	216	25,3
Felsefe	3	0,3	Sosyal Bilgiler	25	2,9
Fen Bilimleri	32	3,8	Tarih	13	1,5
Fizik	7	0,8	Teknoloji ve Tasarım	20	2,3
Görsel Sanatlar	13	1,5	Türk Dili ve Edebiyatı	34	4
Kimya	10	1,2	Türkçe	42	4,9
Matematik	70	8,2	Yabancı Dil	83	9,7
Toplam				854	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veriler Yolcu ve Akar-Vural (2020) tarafından geliştirilen Program Özerkliği Ölçeği, Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği, Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve Pamuk vd. (2015) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçeklerin geliştirildiği ve kullanıldığı çalışmalara ait birtakım bilgiler sunulmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle ilgili detaylı analizlere ise “Verilerin Analizi” başlığı altında yer verilmektedir.

3.3.1. Program Özerkliği Ölçeği (Ek 4)

Yolcu ve Akar-Vural (2020) tarafından geliştirilen Program Özerkliği Ölçeği 13 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: planlama özerkliği, süreç özerkliği, değerlendirme özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği. Ölçeğin geliştirilme nedeni alanyazındaki mevcut ölçeklerin program özerkliğini diğer bazı ölçeklerin bir alt boyutu olarak görmesi ve ilgili değişkeni doğrudan ölçecek ayrı bir ölçeğin bulunmaması olarak ifade edilebilir. Bu amaçla geliştirilen ölçekte diğer ölçeklerden farklı olarak programın planlama, süreç ve değerlendirme boyutlarının yer aldığı görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliği ise diğer ölçeklerde yer alan boyutlarla benzerlik göstermektedir. Ölçeğin

planlama özerkliği boyutunda programın planlanması aşamasında öğretmenlerin algıladıkları özerklik düzeylerini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu alt boyutta “gerek gördüğümde kazanım sınırlamalarını (hangi içerikleri kapsayıp kapsamadığı) esnetirim” şeklinde maddeler yer almaktadır. Süreç özerkliği boyutu ise programın eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler tarafından uygulanırken hissettikleri özerklik düzeylerini ölçmektedir. “Öğrencilerin başarılı olmaları için kendi isteğime göre çeşitli yollar denerim”, bu alt boyutta yer alan maddelerden birisidir. Değerlendirme özerkliği alt boyutu öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken algılanan özerklik düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyutta “öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm” benzeri maddeler yer almaktadır. Mesleki gelişim özerkliği ise öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için tasarlanan etkinliklerle ilgili özerklik düzeylerini ölçen “mesleki gelişime yönelik eğitici seminerlere kendi tercihime göre katılırım” gibi maddelerden oluşan bir alt boyuttur.

Ölçek geliştirilirken araştırmacılar tarafından öncelikle 50 maddelik madde havuzu oluşturulmuş, uzman incelemesi ve pilot uygulama sonucunda madde sayısı 13’e düşürülmüştür. Program Özerkliği Ölçeği 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri “Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Çok Sık (4) ve Her Zaman (5)” şeklinde derelendirilmektedir. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65’tir. 178 Fen Bilimleri öğretmenine uygulanan ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek adına AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucu ölçeğin toplam varyansın %67,4’ünü ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. DFA sonucunda χ^2/sd , CFI, RMSEA, ve RMR değerlerinin iyi; GFI, AGFI ve SRMR değerlerinin ise kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=1.47$, RMSEA=.052, RMR=.05, SRMR=.06, CFI=.98, GFI=.93, AGFI=.89). Güvenirlik hesaplamalarında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ölçeğin birinci faktörü için $\alpha=.73$, ikinci faktörü için $\alpha=.81$, üçüncü faktörü için $\alpha=.75$, dördüncü faktörü için $\alpha=.74$ ve geneli için $\alpha=.82$ olduğu tespit edilmiştir.

Program Özerkliği Ölçeği, Işık (2020)’ın “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları, Program Özerkliği ve Özel Eğitime Yönlendirme Davranışlarının İncelenmesi” ve Yıldırım (2022)’in “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezlerinde kullanılmıştır. Ayrıca Alemdar ve Aytaç (2022) öğretmenlerin eğitim felsefesi tercihlerinin program özerklikleri

üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında da ilgili ölçeği kullanmışlardır. Yukarıda bahsedilen çalışmaların örneklem grubu olarak sınıf öğretmenleri ile çalışılmış fakat araştırmada yapı geçerliği verilerine değinilmemiştir. İkinci çalışmada ise ortaokul düzeyinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmada sadece güvenirlik katsayılarının hesaplandığı ve ölçeğin tümü için $\alpha=.83$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda α değeri incelendiğinde mesleki gelişim özerkliği için .68, süreç özerkliği için .77, değerlendirme özerkliği için .63 ve planlama özerkliği için .85 olarak hesaplandığı gözlemlenmiştir. Alemdar ve Aytaç (2022) ise çalışmalarında liselerde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerle çalışmışlardır. Araştırmada α değerinin ölçeğin genelinde .84, mesleki gelişim özerkliği için .69, süreç özerkliği için .75, planlama özerkliği için .69 ve değerlendirme özerkliği için .84 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum endekslerinin kabul edilebilir aralıklarda değerler aldığı gözlemlenmektedir ($\chi^2/sd=2.436$, RMSEA=.075, RMR=.058, SRMR=.058).

3.3.2. Öğretmen Özerklik Ölçeği (Ek 5)

Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği sınıf öğretmenlerinin mesleki hayatlarında kendilerini ne düzeyde özerk hissettiklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak meslekleri ile ilgili özerklik düzeylerini ölçmeyi hedefleyen ölçeğin alt boyutları (1) eğitim programları ile ilgili karar verme (EPKV), (2) öğretimi planlama ve uygulama (ÖPU) ile (3) mesleki gelişim (MG) şeklindedir. Ölçek geliştirilirken kuramsal temellerde yer alan fakat Türkiye bağlamına uymayan "örgütsel karar vermede özerklik" boyutunda yer alan maddeler yine ilgili literatür ve uzman yorumları ile ÖPU ve MG altında listelenmiştir. Öğretmenlerin programlar ile ilgili karar vermedeki özerklik düzeylerini ölçmeyi hedefleyen alt boyutunda (EPKV) "ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum" benzeri maddeler bulunmaktadır. Eğitim-öğretim sürecini planlama ve uygulama esnasında hissedilen özerklik düzeyini ölçen alt boyutta (ÖPU) ise "ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum" gibi maddeler vardır. "Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum" benzeri maddeler ise mesleki gelişim alt boyutunda yer almaktadır.

Öğretmen Özerklik Ölçeği 5’li likert tipi bir ölçektir ve maddeler “Hiç (1), Çok az (2), Biraz (3), Oldukça (4), Tamamen (5)” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 18 iken maksimum puan ise 90’dır. Ölçeğin orijinal formu geliştirilirken 292 sınıf öğretmenine uygulanmış ve elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi ile analiz edilmiştir. Faktör yapısı AFA ile test edilen ölçek için ikinci bir veri seti ile DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre genel model uyumu çok iyi olmayan [$\chi^2(132)=752.589$ ($p<.05$), RMSEA=.08, CFI=.88, TLI=.86, SRMR=.07] ölçek için modifikasyon önerilerinde EPKV ve ÖPU faktörlerinde yer alan bazı madde çiftlerinin yüksek kovaryansa sahip olduğu gözlemlenmiş; Muthen ve Muthen (2010) tarafından önerildiği şekli ile ilgili madde çiftlerinin hata kovaryansları yeniden tahmin edilerek DFA yeniden çalıştırılmıştır. İkinci analiz sonucu model orta düzeyde uyum göstermiştir [$\chi^2(125)=483.454$ ($p<.05$), RMSEA=.06, CFI=.93, TLI=.92, SRMR=.05]. Güvenirlik ise Cronbach Alpha katsayıları ile incelenmiş ve alt boyutlar için sırasıyla $\alpha=.91$, .80 ve .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=.89$ ’dur. Bu doğrultuda ölçeğin birinci alt boyutunun güvenilirliği “mükemmel”, diğer alt boyutları ile ölçeğin tamamının güvenilirliği ise “çok iyi” olarak değerlendirilmektedir.

Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği çeşitli araştırmacılar tarafından benzer ve farklı örneklem gruplarında kullanılmış ve test edilmiştir. İpek-Şahin (2017) “Yansıtıcı Öğretim ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde özellikleri aynı olan bir örneklem grubu ile çalıştığı için yapı geçerliğini incelemeyi belirtmiştir. Tokgöz ve Bümen (2021), farklı kademelerden ve farklı branşlardan öğretmenlerle yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin programı kullanırken ve uyarlarken özerklik düzeylerini incelemişlerdir. Karma desenli çalışmalarının nicel boyutunda Öğretmen Özerklik Ölçeğini kullanmışlar ve iç güvenilirlik katsayısını ölçeğin geneli için $\alpha=.87$, alt boyutları EPKV, ÖPU ve MG için sırasıyla .76, .86 ve .84 olarak hesaplamışlardır. Ayrıca DFA sonucu ölçeğin alanyazında önerilen iyi uyum endeksi kriterlerini karşıladığı tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=2.94$, RMSEA=.07, SRMR=.06, CFI=.96, NNFI=.96, GFI=.90, AGFI=.87). Özdemir vd. (2023) dağıtılmış liderlik ve öğretmenlerin duygusal emeği arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracı rolünü inceledikleri araştırmalarında farklı branştan lise öğretmenleri ile çalışmışlardır. Analiz sonuçları ölçeğin üç boyutlu

yapısının iyi uyum endeksleri sağladığını ve oldukça güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur [$\chi^2(125)=1137.789$, RMSEA=.08, CFI=.92, TLI=.91, $\alpha=.95$]. Ünlü ve Çakar-Özkan (2023) ise “Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının, Öz Yeterlik İnançlarının, Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmada ilgili ölçeği kullanmışlar ve sadece Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısını yeniden hesaplamışlardır. Bu hesaplama sonucunda ölçeğin geneli için α değeri .92, EPKV için .82, ÖPU için .91 ve MG için .88 olarak bulunmuştur. Çalışma kapsamında DFA yapılıp yapılmadığından ise bahsedilmemiştir.

3.3.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (Ek 6)

Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği öğretmenlerin programlara dair bilgi, beceri ve tutum düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçek bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bilgi alt boyutunda “öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim” ve “öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim” gibi maddeler yer almaktadır. Beceri alt boyutunda ise “öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim” ve “öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim” gibi beceri ifade eden maddeler bulunmaktadır. Tutum alt boyutunda ise “öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim” benzeri maddeler vardır.

Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ölçeği 5’li likert olarak geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde puanlandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan ise 145’tir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde AFA için 320, DFA için 541 öğretmenden oluşan iki ayrı grup ile çalışılmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan 3 faktörlü ve 29 maddeli yapının toplam varyansa yaptıkları katkı %64,05 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu yapısı DFA sonuçları ile de doğrulanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun uygulamasında DFA sonucu ortaya çıkan uyum endeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd=2.40<4$, CFI=.93, TLI=.92, RMSEA=.05, SRMR=.04. Güvenirlik hesaplamalarında ise ölçeğin geneli için iç güvenirlik katsayısı $\alpha=.96$

bulunurken beceri faktörü için .94, bilgi faktörü için .92 ve tutum faktörü için de .92 olarak tespit edilmiştir.

Yar-Yıldırım (2020)'ın geliştirmiş olduğu Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği farklı örneklem grupları ile pek çok çalışmada kullanılmış ve test edilmiştir. Demir ve Toraman (2021), farklı şehirlerde farklı kademelerde görev yapan çeşitli branşlardan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında ilgili ölçeği kullanmışlardır. Araştırmada yalnızca orijinal çalışmada yer alan geçerlik ve güvenirlik verilerine yer verilmiştir. Yar-Yıldırım (2021), öğretmen idealizminin program okuryazarlığına etkisini incelediği çalışmasında farklı kademe ve branşlardan oluşan katılımcılara aynı ölçeği uygulamıştır. DFA ile ulaşılan uyum endekslerinin kabul edilebilir, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır ($\chi^2/sd= 3.19$, CFI=.92, TLI=.91, RMSEA=.05, SRMR=.05, $\alpha=.88$). Güler (2021), “Okulöncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları, Özyeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde okulöncesi öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmanın DFA sonuçları uyum endeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=3.01<4$, CFI=.91, TLI=.90, RMSEA=.05, SRMR=.05). Ayrıca α iç güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .95, bilgi ve beceri boyutları için .92, tutum boyutu içinse .83 olarak hesaplanmıştır. Barut ve Gündoğdu (2023), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında farklı kademe ve branşlardan öğretmenlerle çalışmışlardır. Analizler sonucu uyum iyiliği endeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=3.099$, RMSEA=.076, CFI=.911, SRMR=.048). Ayrıca ölçeğin geneli ile bilgi, beceri ve tutum alt boyutları için α değerleri sırasıyla .94, .94, .90 ve .96 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (Ek 7)

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde programı uygularken resmi/yazılı programa ne düzeyde uyduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek tek boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle 34 maddelik bir havuz oluşturulmuş, uzman dönütlerinden sonra olumlu ve olumsuz yazılan maddeler çoğaltılarak 167 öğretmene uygulanmıştır. Madde toplam korelasyonu ve AFA sonucu yük değeri .32'den düşük olan maddeler taslak

formdan çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir. İç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunan ölçeğin tek boyutlu yapısının toplam varyansın %36'sını açıkladığı ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir ve maddeleri 5'ten 1'e doğru "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmektedir. Olumsuz köke sahip maddelerin kodlaması tersten yapılmaktadır. Ölçekten en az 20, en yüksek 100 puan alınabilmektedir. Tek boyutlu Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinde "öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim" ve "öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam" gibi maddeler yer almaktadır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği pek çok farklı araştırmada kullanılmıştır (Akkaya, 2023; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Aytaç, 2021; Göloğlu-Demir ve Kızıllan, 2021; Güleş, 2022; Gürbüz ve Şen, 2023; Kabaş ve Yıldız, 2020; Polat vd., 2022). Akkaya (2023) farklı branşlardan öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini incelediği çalışmasında ilgili ölçeğin kullanımına dair sadece iç güvenirlik katsayısına yer vermiştir ($\alpha=.87$). Benzer şekilde Aytaç (2021) da farklı kademelerde görev yapan çeşitli branşlardan öğretmenlere uyguladığı ölçeğin iç güvenirlik katsayısını .90 olarak hesaplamış, uyum endeksi verilerine ise yer vermemiştir. Göloğlu-Demir ve Kızıllan (2021)'in çalışmasında da sadece Cronbach Alpha katsayısı yer almaktadır ($\alpha=.90$). Gürbüz ve Şen (2023) farklı kademelerden ve branşlardan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmalarında ölçeğin iyi uyum endeksi değerleri aldığını ifade etmektedir ($\chi^2/sd=1.94$, RMSEA=.06, SRMR=.06, PGFI=.69, CFI=.90, NFI=.90, NNFI=.90, PNFI=.68, RFI=.90, IFI=.90). Kabaş ve Yıldız (2020) ise sınıf öğretmenlerine uyguladığı ölçeğin analiz sonuçlarına göre tek faktörlü yapısının doğrulandığını ve ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmişlerdir ($\chi^2/sd=3.06$, RMSEA=.08, NNFI=.92, CFI=.93, $\alpha=.87$). Polat vd. (2022) de sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler elde edebilecek bir yapıda olduğunu ortaya koymuşlardır (RMSEA=.06, GFI=.98, NFI=.96, NNFI=.98, CFI=.98, $\alpha=.92$). Aşçı ve Yıldırım (2020) ile Güleş (2020)'in araştırmalarında ise sadece orijinal çalışmadaki geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilmektedir.

3.3.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Ek 8)

Pamuk vd. (2015) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Ölçeği öğretmenlerin teknoloji, pedagoji, alan ve bunların kesişiminden oluşan bazı alanlardaki bilgi ve yeterlik düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek 7 boyuttan ve 37 maddeden oluşmaktadır. Bunlar: Teknoloji Bilgisi (TB), Alan Bilgisi (AB), Pedagoji Bilgisi (PB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)'dir. Öğretmenlerin teknoloji bilgisi düzeylerini ölçmeyi hedefleyen TB alt boyutunda “yeni teknolojiler hakkında güncel bilgi ve kullanım tecrübesine sahip olduğumu söyleyebilirim”, AB boyutunda “alanımda seçilecek herhangi bir konunun neden önemli olduğunu açıklayabilirim” ve PB boyutunda “farklı seviyedeki öğrencilere uygun öğretim yaklaşımları belirleyebilirim” gibi maddeler yer almaktadır. PB ile AB'nin bileşimi olan PAB boyutunda “belirlenen bir konuyu farklı öğrenci seviyelerine göre anlatabilirim”, TB ile PB'nin bileşimi olan TPB boyutunda “öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede teknoloji kullanabilirim” ve AB ile TB'nin bileşimi olan TAB boyutunda “ders içeriğini teknoloji kullanarak farklı biçimlere dönüştürebilirim” gibi maddeler yer almaktadır. Son olarak PAB, TPB ve TAB'in bileşiminden oluşan TPAB boyutunda ise “verilen konunun belirlediğim öğretim yaklaşımı içerisinde öğretiminde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilirim” ve “teknolojiyi kullanarak farklı seviyedeki öğrencilerin öğretilen konuyu anlamalarını sağlayabilirim” gibi maddeler yer almaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1'den 5'e doğru “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 37, maksimum puan ise 185'tir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle 61 maddeden oluşan ön form uzman görüşü alındıktan sonra 147 öğretmen adayına uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra 37 maddeye düşürülen nihai form ise 882 öğretmen adayına uygulanmış ve veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu ölçeğin 7 boyutlu son halinin toplam varyansın %70'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.95$ olarak hesaplanırken alt boyutlarına ait katsayılar ise sırasıyla şu şekilde bulunmuştur: .76 (TB); .91 (AB); .75 (PB); .87 (PAB); .83 (TPB); .87 (TAB); .91 (TPAB).

Pamuk vd. (2015) tarafından geliştirilen TPAB ölçeği pek çok araştırmacı tarafından farklı örneklemelerde kullanılmış; geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir. Çar ve Aydos (2020), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmalarında ilgili ölçeği kullanmış ve iç güvenirlik katsayısını $\alpha=.90$ olarak hesaplamışlardır. Doğru ve Aydın (2017) da Coğrafya öğretmenleri ile çalışmışlar ve benzer bir şekilde iç güvenirlik katsayısını $\alpha=.90$ olarak hesaplamışlardır. Turgut vd., (2019) çalışmalarında örneklem grubunu Sosyal Bilimler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada sadece orijinal çalışmada yer alan geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilmektedir. Ünlü vd., (2017) de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının TPAB yeterliliklerini ölçtükleri çalışmalarında ilgili ölçeği kullanmışlar ve iç güvenirlik katsayısını $\alpha=.92$ olarak hesaplamışlardır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasına başlamadan önce her bir veri toplama aracı için ölçeklerin geliştiricilerinden eposta ile kullanım izni alınmıştır (Ek 1). Sonrasında araştırmanın yürütülebilmesi için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/06 sayısı ile etik kurul izni alınmıştır (Ek 2). Son olarak araştırmanın gerçekleştirileceği Karabük ili valiliğinden de uygulama izni alınmıştır (Ek 3). Bu doğrultuda veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçesinde yer alan MEB'e bağlı eğitim kurumları ziyaret edilerek toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Kovid-19 pandemisi devam ettiği için veriler gerekli önlemler alınarak ve uzun bir zaman dilimine yayılarak (4 ay) toplanmıştır. Verilerin öncelikle çevrimiçi olarak toplanması gündeme alınmış olsa da hem daha çok sayıda katılımcıya ulaşmak hem de araştırma bağlamına hakim olmak adına yüz yüze toplanması tercih edilmiştir. Bu kapsamda okul ziyaretleri ve verilerin toplanması işlemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi itibarı ile başlamış olup birinci yarı yılın sonuna kadar devam etmiştir. Bu süreçte Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçe merkezinde yer alan 138 eğitim kurumu en az ikişer kere ziyaret edilmiştir.

Veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirliği artırmak adına veri toplama aracında yer alan ölçeklerin sırası değiştirilip katılımcıların farklı sıralanmış formları doldurmaları sağlanarak sıra etkisi dengelenmeye çalışılmıştır. Yine katılımcılara dağıtılan formların müsait bir ortamda ve uygun bir zaman diliminde doldurulması için teslim alma işlemine bir hafta ile iki hafta aralığında bir süre

tanınmıştır. Bu uygulama ile katılımcıların formları hızlı ve gelişigüzel bir şekilde doldurmalarını önlemek amaçlanmıştır; evlerinde veya okulda geçirdikleri boş zaman dilimlerinde doldurabilmelerine olanak sağlanmıştır. Bu şekilde bazı okullar beş kereye kadar ziyaret edilmiştir. Veri toplama sürecinde ziyaret edilen kurumlarda görev yapan öğretmenlere yaklaşık 2000 adet form dağıtılmıştır. Dağıtılan formların 995 tanesi doldurulmuş bir şekilde teslim alınmıştır. Veri toplama sürecinde uzman görüşleri ve ilgili literatür doğrultusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik branşında görevli öğretmenler ile özel öğretim kurumları çalışma kapsamından çıkarılmıştır. İlgili branştan öğretmenlerin doldurmuş oldukları ile eksik/hatalı bilgiler içeren toplam 42 adet form veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca veri analizi sırasında aykırı/uç değerler barındırdığı tespit edilen 99 adet form da çalışmaya dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinin ilk bölümünde öncelikle çalışmada elde edilen veriler üzerinden ölçme araçlarının geçerlik, güvenirlik ve normallik analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda ölçme araçlarının geçerliğini göstermek adına her bir ölçek için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş ve veri seti ile model uyumu test edilmiştir. Daha sonra katılımcıların çalışmada kullanılan ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda ölçekler ve alt boyutlar düzeyinde güvenirlik analizleri yapılmıştır. Son olarak veri setinde yer alan her bir ölçek ve alt boyuna ilişkin dağılım normalliğinin kontrolleri gerçekleştirilmiştir.

Veri analizinin ikinci kısmında, araştırma sorularına yönelik analizler gerçekleştirilmeden önce, özellikle üçüncü araştırma sorusunda regresyon analizi yapılması gerektiği için regresyon analizinin ön şartları ile ilgili birtakım analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri analizinin son bölümünde ise araştırma sorularına yönelik betimsel, korelasyonel ve regresyon analizleri yapılmış ve ulaşılan sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.5.1. Geçerlik Analizi

Veri analizinin bir sonraki adımında kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği kanıtı olması adına her ölçek için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu işlem IBM SPSS Amos programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan DFA'lara ait yol diyagramları Ek 9, 10, 11, 12 ve 13'te sunulmuştur. Yol diyagramlarında model uyumunu iyileştirmek adına hatalar arası ilişki kurulurken

orijinal çalışmalara sadık kalınmıştır. Modellerin uyumu hakkında yorum yapabilmek için alanyazında yer alan mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri olarak Tablo 3.5.'teki değerler esas alınmıştır.

Tablo 3.5. Uyum indeksleri için ölçütler

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
¹ χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 5$
² CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
² TLI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
³ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
³ SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$

¹Tabachnick ve Fidel, 2007; ²Schermelleh-Engel vd., 2003; ³Kline, 2011

Program Özerklik Ölçeği (PÖÖ), Öğretmen Özerklik Ölçeği (ÖÖÖ), Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği (ÖPOÖ), Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TPABÖ) için yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde ulaşılan model uyum indeksleri Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Çalışmada Kullanılan Ölçeklere ait Model Uyum İndeksleri

	X^2/df	df	CFI	RMSEA	SRMR	TLI
PÖÖ	3.32	59	0.97	0.05	0.04	0.96
ÖÖÖ	6.86	125	0.92	0.08	0.05	0.90
ÖPOÖ	4.96	369	0.92	0.07	0.05	0.91
ÖPBÖ	6.80	159	0.91	0.08	0.05	0.90
TPABÖ	4.65	607	0.93	0.06	0.04	0.92

Tablo 3.6'ya göre Öğretmen Özerklik Ölçeğine (ÖÖÖ) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğine (TPABÖ) ait X^2/df değerleri hariç bütün uyum indeksleri kabul edilebilir veya mükemmel uyum değerleri almıştır. Bu da bu çalışmada analiz edilen veri setinin iyi birer model uyumu gösterdiğine işaret etmektedir. X^2 değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için $5 \leq X^2/df \leq 10$ değerinin de kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir (B. Muthén ve L. Muthén, 1998). Dolayısıyla DFA sonucu elde edilen bulgulara göre ölçek yapılarının orijinal ölçekler ile aynı olduğu yani doğrulandığı görülmektedir.

3.5.2. Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin analizinde bir sonraki adımda ölçekler için alt boyut ve tüm ölçek düzeyinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik, Cronbach Alpha ve Omega katsayıları

ile hesaplanmıştır. Alanyazında Cronbach Alpha ve Omega katsayılarının yorumlanması ile ilgili farklı sınıflamalar bulunsa da yaygın olarak kabul edilen görüşe göre $0.6 \leq \alpha/\omega \leq 0.7$ kabul edilebilir, $0.7 \leq \alpha/\omega < 0.9$ iyi, $\alpha/\omega \geq 0.9$ ise mükemmel güvenirlik değerleri olarak kategorize edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Güvenirlik analizi kapsamında ulaşılan veriler Tablo 3.7.'de görülmektedir.

Tablo 3.7. Ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik analizi

Ölçek / Alt Boyut	α	ω
Program Özerkliği Ölçeği	,852	,855
Mesleki gelişim özerkliği	,756	,765
Süreç özerkliği	,806	,809
Değerlendirme özerkliği	,643	,653
Planlama özerkliği	,880	,881
Öğretmen Özerklik Ölçeği	,903	,905
Eğitim programları ile ilgili karar verme	,827	,840
Öğretimi planlama ve uygulama	,890	,899
Mesleki gelişim	,859	,867
Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ölçeği	,963	,964
Bilgi	,922	,924
Beceri	,935	,933
Tutum	,909	,913
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	,900	,893
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	,961	,966
Teknoloji Bilgisi	,721	,736
Alan Bilgisi	,944	,960
Pedagoji Bilgisi	,855	,890
Pedagojik Alan Bilgisi	,887	,900
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	,898	,911
Teknolojik Alan Bilgisi	,896	,913
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	,949	,958

Tabloya göre Program Özerkliği Ölçeğinin ve Programa Bağlılık Ölçeğinin geneli için iç güvenirlik katsayısı iyi, diğer ölçekler için ise mükemmel olarak ifade edilebilecek bir değer aralığındadır.

3.5.3. Dağılım Normalliğinin Kontrolü

Araştırmalarda parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılması, verilerin normal dağılıp dağılmadığına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle bazı araştırma soruları ile ilgili analizler yapılmadan önce normallik analizlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ilişkisel bir araştırma olduğu için korelasyon analizinde Pearson veya Spearman hesaplama yöntemlerinden birinin seçilmesi normallik analiz sonuçlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Ayrıca bir diğer araştırma sorusuna yönelik yapılması gereken regresyon analizi için ön şartlardan birisi normallik analizinin yapılmasıdır (Güzeller, 2016). Bu doğrultuda katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri ile analiz edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Ölçeklerin alt boyutlarına ait normallik analizi

Ölçek Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki gelişim özerkliği	,122	-,509
Süreç özerkliği	-,214	-,469
Değerlendirme özerkliği	-,466	,094
Planlama özerkliği	-,141	-,627
Eğitim programları ile ilgili karar verme	-,383	-,208
Öğretimi planlama ve uygulama	-,415	,372
Mesleki gelişim	,183	-,914
Bilgi	,090	-,336
Beceri	-,129	,035
Tutum	-,067	-,594
Öğretim Programına Bağlılık	-,256	-,633
Teknoloji Bilgisi	-,190	-,249
Alan Bilgisi	-,262	-,991
Pedagoji Bilgisi	,027	-,984
Pedagojik Alan Bilgisi	,020	-,965
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	-,179	-,360
Teknolojik Alan Bilgisi	-,297	,394
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	-,143	,473

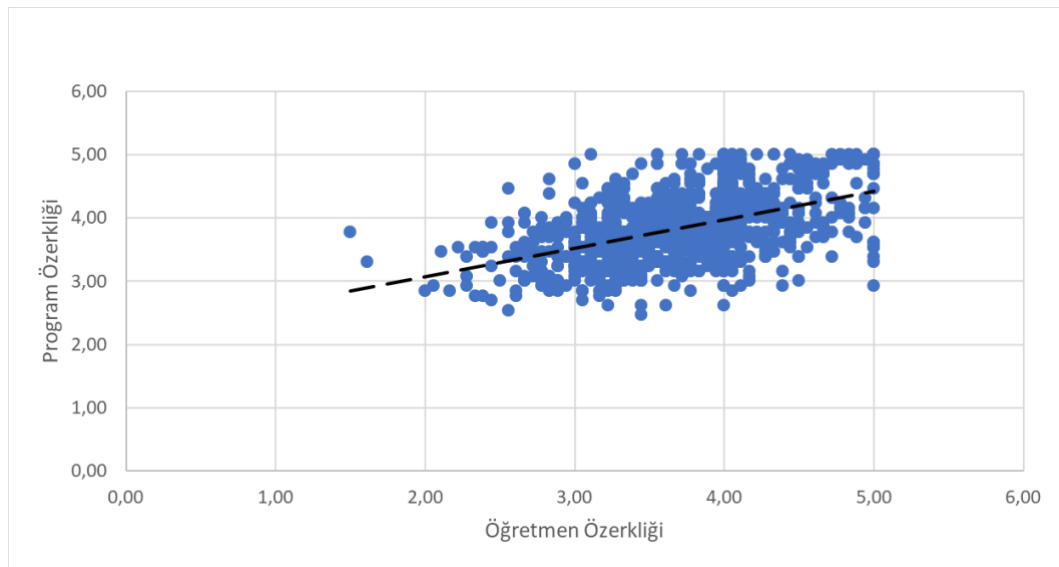
Araştırmada kullanılan veri setinin normallik analizleri çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek yapılmıştır. Hair vd. (2013), -1 ve +1 arasında kalan değerlerin büyük ölçüde normal dağılıma işaret ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan veri setinin bütün ölçekler ve alt boyutlarında normal dağılım gösterdiği ve parametrik analizlerin kullanılmasının uygun olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda ilişkisel analizde Pearson r katsayısı hesaplanmış ve ilişkiler bu katsayıya göre yorumlanmıştır. Ayrıca yine bu sonuçlardan yola çıkarak regresyon analizinin de normal dağılım ön şartının sağlandığı ifade edilebilir.

3.5.4. Regresyon Ön Analizleri

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) bağımlı değişkeni (program özerkliği) üzerindeki etkilerini; başka bir deyişle bağımlı değişkeni

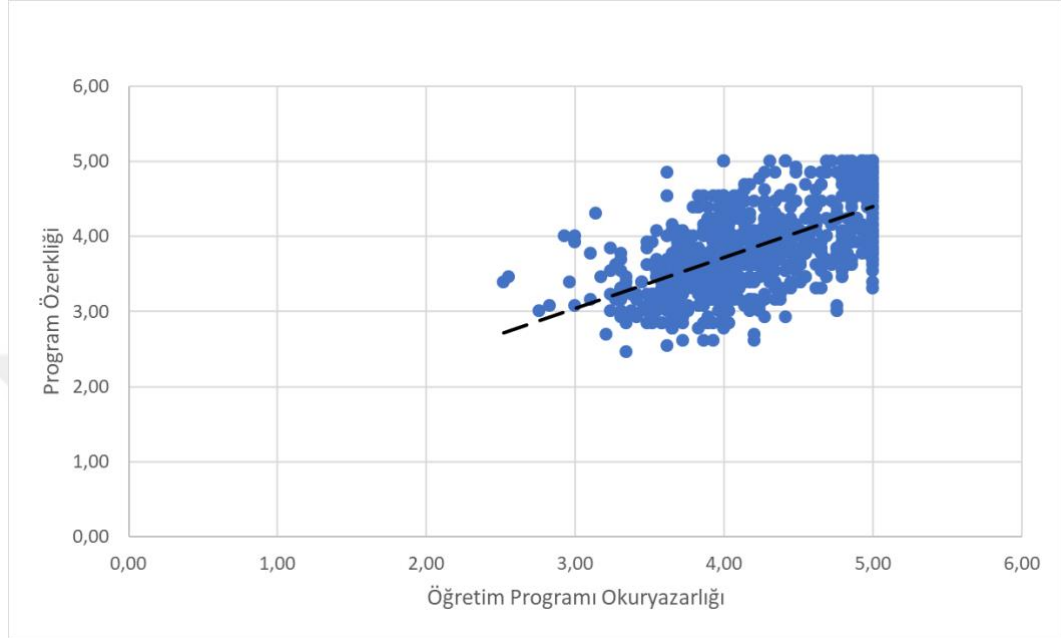
anlamli olarak yordayıp yordamadıklarını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için birtakım ön şartlar bulunmaktadır. İlk olarak analizde yer alan değişkenlerin eşit aralıklı veya eşit oranlı ölçme düzeyinde ve sürekli değişken olmaları gerekmektedir. Yine değişkenlerin tamamının veri setinde normal dağılım göstermiş olması da regresyon analizi için bir gerekliliktir. Ayrıca regresyon analizi gerçekleştirilebilmesi için değişkenler arasında doğrusal ilişkiler bulunmalı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmamalıdır. Analiz esnasında gözlenen değişkenler arasında uç değerlerin bulunmaması, tahminlere ait hataların normal dağılması, hataların birbirinden bağımsız olması ve eş varyanslılığın bulunması da bu ön şartlar arasında yer almaktadır (Field, 2009).

Araştırmada yer alan değişkenleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin hepsi eşit oranlı ölçme düzeyinde olduğundan ve değişkenler süreklilik gösterdiğinden regresyon analizi için ilk ön şart sağlanmış görünmektedir. Verilerin analizi bölümünde dağılım normalliği kontrollerinin yapıldığı ve verilerin normal dağıldığı da bilinmektedir. Değişkenler arasındaki doğrusallık ise bağımlı değişken ile her bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi gösteren basit saçılım grafikleri aracılığıyla incelenmiştir. Şekil 3.1., 3.2., 3.3. ve 3.4. sırasıyla program özerkliğinin (PÖ) öğretmen özerkliği (ÖÖ), öğretim programı okuryazarlığı (ÖPO), öğretim programına bağlılık (ÖPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ile olan doğrusallık ilişkisini göstermektedir.



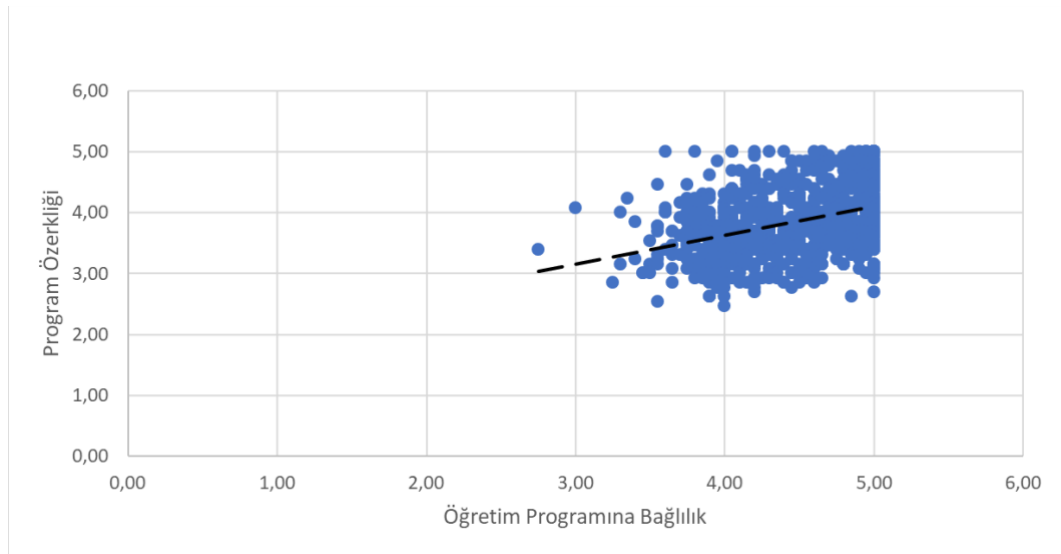
Şekil 3.1. PÖ – ÖÖ Saçılım Grafiği

Şekil 3.1. bağımlı değişken olan program özerkliği ile bağımsız değişkenlerden öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.



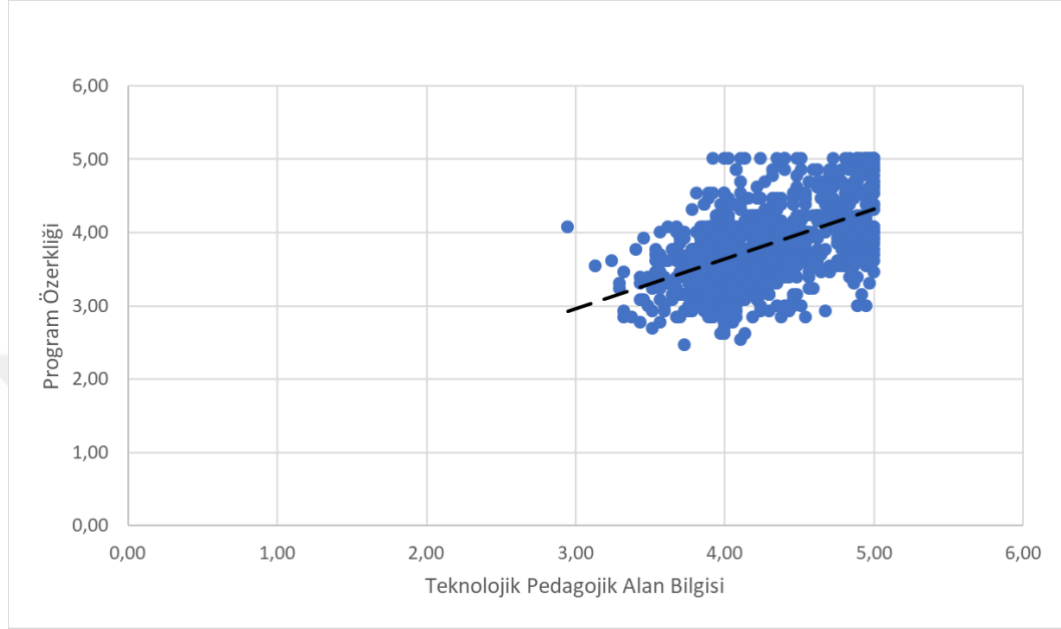
Şekil 3.2. PÖ – ÖPO Saçılım Grafiği

Şekil 3.2.'de bağımlı değişken olan program özerkliği ile bağımsız değişkenlerden öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.3. PÖ – ÖPB Saçılım Grafiği

Şekil 3.3.'te bağımlı değişken olan program özerkliği ile bağımsız değişkenlerden öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.4. PÖ – TPAB Saçılım Grafiği

Şekil 3.4.'te bağımlı değişken olan program özerkliği ile bağımsız değişkenlerden teknolojik pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

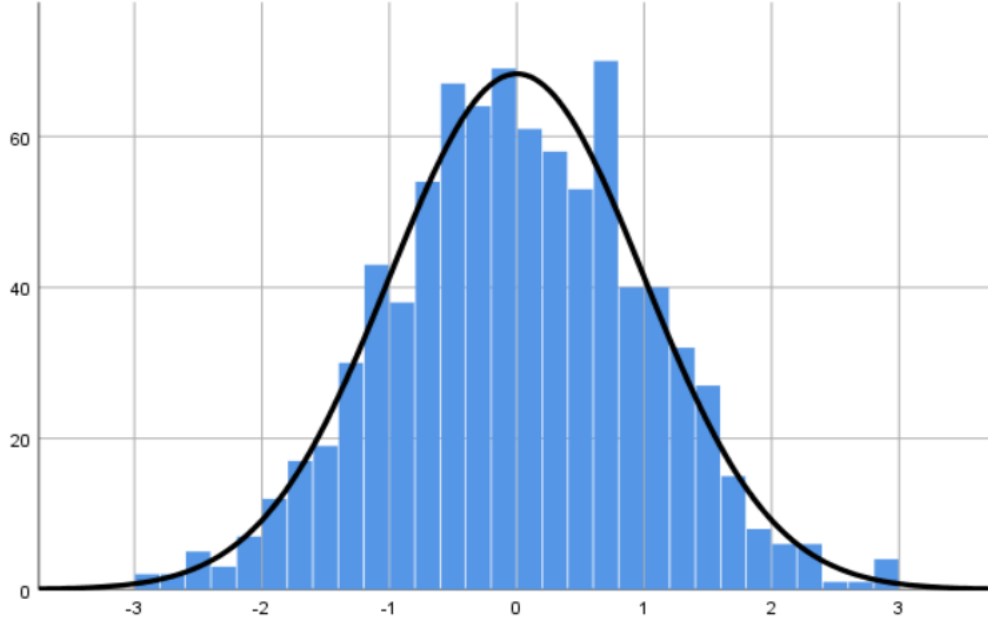
Şekil 3.1., 3.2., 3.3. ve 3.4.'teki basit saçılım grafikleri incelendiğinde bağımlı değişken olan program özerkliği ile bağımsız değişkenler öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi arasında pozitif yönlü ve doğrusal ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumda regresyon analizinin ön şartlarından bir diğeri olan değişkenler arası doğrusal ilişkiler bulunmasının karşılandığı anlaşılmaktadır.

Analizin bir diğer ön şartı olan bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantılılık içinse değişkenler arasındaki ilişkilerin katsayıları (Pearson r) incelenmiştir. Korelasyon katsayılarının $r > .80$ olması durumunda çoklu bağlantılılık problemi olacağı bilinmektedir (Field, 2009). Çalışmada yer alan bağımsız değişkenler arası ilişki katsayıları (Tablo 4.8.) bu değerin altında yer aldığı için çoklu bağlantılılık

problemi bulunmamaktadır. Ayrıca, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığına VIF değerleri incelenerek de karar verilebilir. Çalışmada yer alan bağımsız değişkenler için VIF değerleri incelendiğinde öğretmen özerkliği için 1.256, program okuryazarlığı için 2.280, öğretim programına bağlılık için 1.521 ve teknolojik pedagojik alan bilgisi için 2.015 olduğu gözlemlenmektedir. Bu değerlerin 4'ün altında yer alması, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığını göstermektedir (Hair vd., 2013). Bu durum, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin çok güçlü olmadığını, dolayısıyla birbirleri üzerindeki etkilerinin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini yorumlamada olumsuz bir etkiye neden olmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle regresyon analizinin bir diğer ön şartı da sağlanmış olmaktadır.

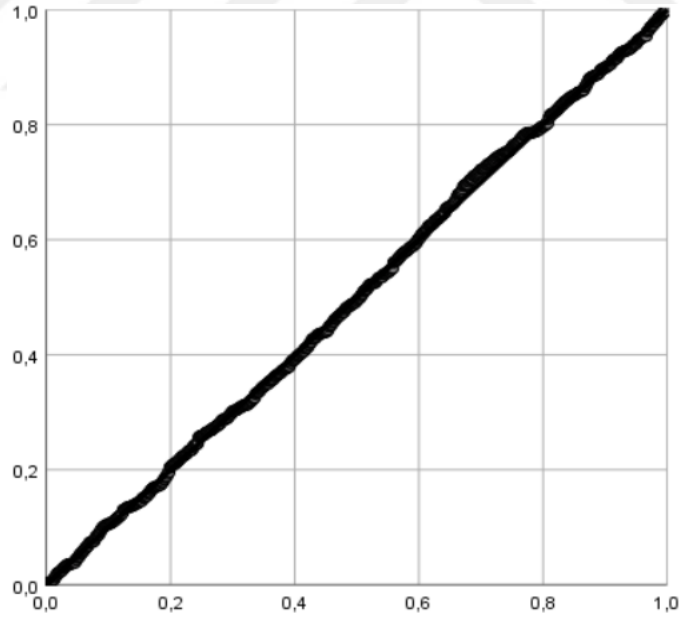
Bir sonraki adımda gözlem değerleri arasında uç değerlerin bulunmaması durumu kontrol edilmiştir. Uç değerlerin tespiti için minimum ve maksimum standart hata değerleri ile Cook'un mesafe değeri incelenmiştir. Değişkenler arası çoklu bağlantılılık olmaması için en düşük ve en yüksek hata değerlerinin -3.29 ile +3.29 arasında yer alması, Cook mesafe değerinin ise 1.00'den düşük olması beklenmektedir. (George ve Mallery, 2010). Bu değerler incelendiğinde en düşük hata değerinin -2.85, en yüksek hata değeri ise 2.99 olduğu, Cook mesafe değerinin ise .027 olduğu görülmektedir. Bu durumda değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmadığı ve regresyon analizinin bir diğer ön şartının daha sağlandığı ifade edilebilir.

Regresyon analizi ön şartlarında bir sonraki adımda tahminlere ait hataların normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmektedir. Bunun için tahminlere ait hataların dağılımını gösteren Şekil 3.5.'teki histograma ve gözlem değerleri ile regresyon doğrusu arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 3.6.'daki regresyon grafiğine bakılmaktadır.



Şekil 3.5. Tahminlere ait Hata Dağılımı

Şekil 3.5.'te yer alan histogramda tahminlere ait hata dağılımının bir çan eğrisi şeklinde olduğu ve normal dağıldığı gözlemlenmektedir.

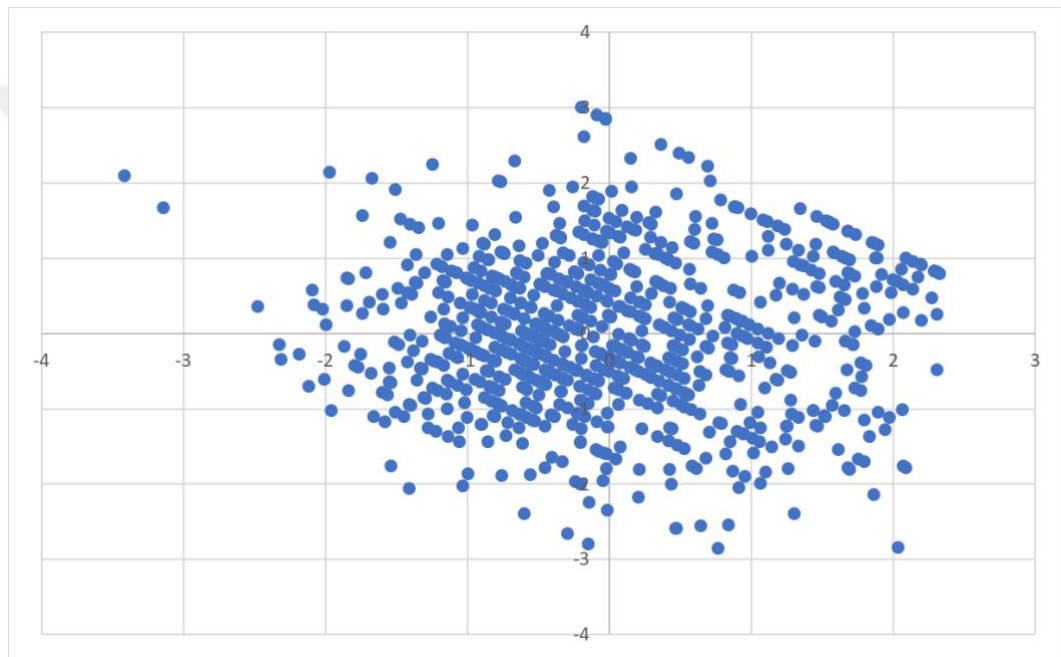


Şekil 3.6. Regresyon Grafiği

Şekil 3.6'da yer alan regresyon grafiğinde yer alan gözlem değerlerinin sağa doğru yükselen doğrusal regresyon çizgisinin etrafında kümелendiği gözlemlenmektedir. Bu da tahminlere ait hataların normal dağıldığına işaret etmektedir.

Regresyon analizinin bir diğer ön şartı olan hataların birbirlerinden bağımsız olması durumu Durbin Watson değeri ile incelenmektedir. 0 ile 4 arasında bir değer alabilen Durbin Watson'ın 1 ile 3 arasında değer alması ve 2'ye yakın olması beklenmektedir (Field, 2009). Çalışmada ölçülen Durbin Watson değeri 1.835 olduğu için hataların birbirinden bağımsız olduğu ve regresyon analizinin bu ön şartının da sağlanmış olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi ön şartlarında son olarak gözlem değerleri arasında eş varyanslılık (homoskedastiklik) olup olmadığı kontrol edilmektedir. Bunun için Şekil 3.7'de yer alan saçılım grafiği incelenmektedir.



Şekil 3.7. Homoskedastiklik Saçılım Grafiği

Şekil 3.7'de yer alan homoskedastiklik saçılım grafiği incelendiğinde gözlem değerlerinin grafik üzerinde geniş bir alanda saçılım gösterdiği ve diktörtgene benzer bir dağılım olduğu gözlemlenmektedir. Bu da gözlem değerleri arasında eş varyanslılığın olmadığına işaret etmekte ve regresyon analizinin son ön şartının da sağlandığını göstermektedir.

3.5.5. Araştırma Sorularıyla İlgili Analizler

Araştırmanın üç temel sorusu bulunmaktadır. Birinci araştırma sorusu katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda her bir değişkenle ilgili katılım düzeylerini ölçmeyi hedeflediği için tanımlayıcı istatistiklere erişmek amacıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizlere

ait bulgulara veriler hakkında daha detaylı ve kapsamlı bir görünüm sunması bakımından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri birlikte verilmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeyi hedeflediği için ilişkisel analiz gerçekleştirilmiş; dağılım normalliğinin kontrolü sonucu ulaşılan sonuçlar Pearson katsayısı dikkate alınarak yorumlanmış ve “Bulgular” bölümünde ilgili başlık altında sunulmuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusunda araştırma kapsamında ele alınan birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini tahmin etmek, başka bir deyişle yordayıcılıklarını test etmek amaçlandığından çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular ilgili başlık altında sunulmuştur.



4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular çeşitli tablolar aracılığıyla anlamlı bir şekilde sunulmuştur. Bulgular bölümü, araştırma soruları ile ilişkili biçimde üç başlık altında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda birinci başlık altında birinci araştırma sorusuna yönelik olarak betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular, ikinci başlık altında araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyonel analizlerden elde edilen bulgular, üçüncü başlık altında ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusu; “Öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri nedir?” şeklindedir. Bu doğrultuda katılımcıların her bir ölçek maddelerine verdikleri cevapların likert düzeyde ortalama puanlar üzerinden analizi yapılarak ulaşılan betimsel istatistik sonuçları aşağıda ayrı ayrı alt başlıklar halinde sunulmaktadır. Bu başlıklarda yer alan tablolardaki ortalama değerler, alanyazında 5’li likert tipi ölçekler için genel kabul gören ve Tablo 4.1.’de yer alan kesme aralıklarına göre yorumlanmaktadır:

Tablo 4.1. Beşli Likert Tipi Ölçeklerde Aritmetik Ortalamanın Yorumlanması

Aritmetik Ortalama	Yorum
1.00 – 1.80	Hiç
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Çok Yüksek

5’li likert tipi ölçeklerde yer alan maddelere katılım düzeyleri 1 ile 5 arasında değişmektedir. Başka bir deyişle katılımcıların bir maddeye katılma düzeyleri en az 1, en fazla 5 değerini alabilmektedir. Bu değerler de düşükten yükseğe doğru kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçenekleri ile ifade edilmektedir. Bütün katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması alınırken ise en küçük değer 0 olmadığı için belirli kesme aralıkları kullanılmaktadır. Bu doğrultuda 1.00 – 1.80

aralığındaki değerler “hiç”, 1.81 – 2.60 aralığı “düşük”, 2.61 – 3.40 aralığı “orta”, 3.41 – 4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21 – 5.00 aralığı ise “çok yüksek” ifadelerine karşılık gelmektedir. Bu nedenle katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları bu değerler üzerinden yorumlanmaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Program Özerkliği Düzeyleri

Program Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bazı betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2.’de sunulmaktadır.

Tablo 9 Öğretmenlerin Program Özerklik Düzeyleri

Alt Ölçek / Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Mesleki Gelişim Özerkliği	854	3.48	.801
Süreç Özerkliği	854	4.13	.604
Değerlendirme Özerkliği	854	4.12	.657
Planlama Özerkliği	854	3.45	.982
Program Özerkliği (Genel)	854	3.82	.549

Tablo 4.2’de katılımcıların Program Özerkliği Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ile standart sapma değerleri yer almaktadır. Tabloya göre katılımcıların (N:854) genel olarak program özerklikleri yüksek düzeydedir ($\bar{X}$:3.82). Yine, öğretmenlerin mesleki özerklik ($\bar{X}$:3.82), süreç özerkliği ($\bar{X}$:4.13), değerlendirme özerkliği ($\bar{X}$:4.12) ve planlama özerkliği ($\bar{X}$:3.45) düzeylerinin de yüksek olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Düzeyleri

Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 4.3.’te sunulmaktadır.

Tablo 10 Öğretmenlerin Öğretmen Özerklik Düzeyleri

Alt Ölçek / Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Programları ile İlgili Karar Verme	854	3.59	.880
Öğretimi Planlama ve Uygulama	854	4.06	.576
Mesleki Gelişim	854	2.75	1.09
Öğretmen Özerkliği (Genel)	854	3.69	.607

Tablo 4.3.’te katılımcıların Öğretmen Özerkliği Ölçeği maddelerine katılım düzeylerinden yola çıkarak ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ile standart sapma değerleri yer almaktadır. Tabloya göre katılımcıların (N:854) genel olarak öğretmen özerklikleri yüksek düzeydedir ($\bar{X}$:3.69). Yine,

öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili karar verme ($\bar{X}$:3.59) ve öğretimi planlama ve uygulama ($\bar{X}$:4.06) düzeylerinin de yüksek olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim özerklikleri ($\bar{X}$:2.75) ise orta düzeydedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 4.4.'te sunulmaktadır.

Tablo 11 Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Alt Ölçek / Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Bilgi	854	4.17	.508
Beceri	854	4.07	.543
Tutum	854	4.31	.485
Program Okuryazarlığı (Genel)	854	4.16	.472

Tablo 4.4.'te katılımcıların Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ile standart sapma değerleri yer almaktadır. Tabloya göre katılımcıların (N:854) genel olarak program okuryazarlıkları yüksek düzeydedir ($\bar{X}$:4.16). Yine, öğretmenlerin programa dair bilgi ($\bar{X}$:4.17), beceri ($\bar{X}$:4.17) düzeylerinin de yüksek olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının ($\bar{X}$:4.31) ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin tek boyuttan oluşan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine ilişkin katılım düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 4.5.'te sunulmaktadır.

Tablo 12 Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeyleri

Alt Ölçek / Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretim Programına Bağlılık	854	4.41	.423

Tabloya göre katılımcıların (N:854) genel olarak öğretim programına bağlılıkları çok yüksek düzeydedir ($\bar{X}$:4.41).

4.1.5. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 4.6.'da sunulmaktadır. Tabloya göre katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar ile standart

sapma değerleri yer almaktadır. Tabloya göre katılımcıların (N:854) genel olarak teknolojik pedagojik alan bilgileri çok yüksek düzeydedir ($\bar{X}$:4.26). Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji bilgisi ($\bar{X}$:3.85), teknolojik pedagojik bilgi ($\bar{X}$:4.18) ve teknolojik alan bilgisi ($\bar{X}$:4.18) düzeylerinin yüksek; alan bilgisi ($\bar{X}$:4.44), pedagoji bilgisi ($\bar{X}$:4.33), pedagojik alan bilgisi ($\bar{X}$:4.35) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi ($\bar{X}$:4.29) düzeylerinin ise çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13 Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri

Alt Ölçek / Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Teknoloji Bilgisi	854	3.85	.683
Alan Bilgisi	854	4.44	.486
Pedagoji Bilgisi	854	4.33	.492
Pedagojik Alan Bilgisi	854	4.35	.467
Teknolojik Pedagojik Bilgi	854	4.18	.591
Teknolojik Alan Bilgisi	854	4.18	.588
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	854	4.29	.533
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	854	4.26	.421

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu: “Öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya yönelik olarak çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için korelasyon analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı esas alınmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler pozitif/negatif ve anlamlı/anlamsız olma durumları açısından ele alınmıştır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken tablo 4.7.de yer alan aralıklar ve ilişki düzeyleri dikkate alınmıştır.

Tablo 14 Pearson Korelasyon Katsayısının Yorumlanması

Korelasyon Katsayısı (Pearson r)	Yorum
0.00	Nötr korelasyon (doğrusal bir ilişki bulunmamaktadır)
0.01 – 0.29	Zayıf korelasyon
0.30 – 0.70	Orta düzeyde korelasyon
0.71 – 0.99	Güçlü korelasyon
1.00	Mükemmel korelasyon

Öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında ilişkilere ait bulgular Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 15 Araştırma Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

		PÖ	ÖÖ	POY	ÖPB	TPAB
Program Özerkliği (PÖ)	Pearson r	1	.497	.583	.367	.522
	p		.000	.000	.000	.000
Öğretmen Özerkliği (ÖÖ)	Pearson r		1	.448	.243	.347
	p			.000	.000	.000
Program Okuryazarlığı (POY)	Pearson r			1	.548	.685
	p				.000	.000
Öğretim Programına Bağlılık (ÖPB)	Pearson r				1	.525
	p					.000
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	Pearson r					1

Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretmen özerklikleri arasında orta düzeyde pozitif ($r:.497$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu, katılımcıların program özerklikleri ile öğretmen özerkliklerinin orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %24’tür.

Öğretmenlerin program özerklikleri ile program okuryazarlıkları arasında da orta düzeyde pozitif ($r:.583$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu, katılımcıların program özerklikleri ile program okuryazarlıklarının orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %33’tür.

Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında ise yine orta düzeyde pozitif ($r:.367$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların program özerklikleri ile öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %13 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin program özerklikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında da orta düzeyde pozitif ($r:.522$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu da katılımcıların program özerklikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %27’dir.

Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile program okuryazarlıkları arasında orta düzeyde pozitif ($r:.448$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu, katılımcıların öğretmen özerklikleri ile program okuryazarlıklarının orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %20'dir.

Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında ise düşük düzeyde pozitif ($r:.243$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların öğretmen özerklikleri ile öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %5 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında ise orta düzeyde pozitif ($r:.347$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu da katılımcıların öğretmen özerklikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %12'dir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ($r:.548$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %30 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında da orta düzeyde pozitif ($r:.685$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu da katılımcıların program okuryazarlıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %46'dır.

Katılımcıların öğretim programına bağlılıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında ise yine orta düzeyde pozitif ($r:.525$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu da katılımcıların öğretim programına bağlılıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir. İki değişkenin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans ise %27 olarak hesaplanmıştır.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu: “Öğretmenlerin öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri program özerklik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu doğrultuda araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) bağımlı değişken (program özerkliği) üzerindeki etkilerini; başka bir deyişle bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordayıp yordamadıklarını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli ön şartların sağlandığı “Verilerin Analizi” başlığı altında açıklanmaktadır. Regresyon analizin ön şartlarının sağlandığı tespit edildikten sonra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini görmek adına regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9. ve Tablo 4.10’da sunulmaktadır.

Tablo 16 Regresyon Analizi Sonuçları

R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Tahmin Hatası	p (ANOVA)
.658	.433	.431	.41462	.000

p<0.05

Tablo 4.9., araştırma modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin bir bütün olarak bağımlı değişken ile aralarında olan ilişkiyi göstermektedir. Tabloya göre modelde yer alan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır (R:.658). Yine bağımlı değişkendeki değişikliğinin %43’ünün bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır (R²:.43). Ayrıca bağımsız değişkenlerden en az birisinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (p<0.05).

Tablo 17 Regresyon Analizi Katsayıları

Model	Standardize Olmayan Beta Katsayısı	t	p	Korelasyon	
				Sıfır Sıralı	Kısmi
Sabit	.134	.787	.432		
Öğretmen Özerkliği	.258	9.854	.000	.497	.320
Program Okuryazarlığı	.352	7.760	.000	.583	.257
Öğretim Programına Bağlılık	.033	.800	.424	.367	.027
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	.264	5.520	.000	.522	.186

Tablo 4.10.'da araştırma modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gösteren regresyon katsayıları yer almaktadır. Tabloya göre modelde yer alan bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi isimli bağımsız değişkenlerdeki 1'er puan artışın sırasıyla program özerkliğinde 0.258, 0.352, 0.033 ve 0.264 puan artışına neden olduğu ifade edilebilir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin anlamlı olup olmadığı ise p değerleri incelenerek anlaşılabilir. Bu doğrultuda öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin program özerkliği üzerindeki etkisi anlamlı iken ($p < .05$) öğretim programına bağlılığın etkisi ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Tabloda yer alan sıfır sıralı korelasyon değeri değişkenler arasında diğer ilişkili değişkenleri sabit tutmaksızın hesaplanan değeri ifade etmektedir. Kısmi korelasyon değeri ise diğer ilişkili değişkenlerin etkileri kaldırıldığı durumdaki değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu doğrultuda diğer değişkenlerin etkisi kaldırıldığında öğretmen özerkliği program özerkliğini orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R: .320, p: .000$). Yine diğer değişkenlerin etkisi dışarıda bırakıldığında program okuryazarlığı program özerkliğini zayıf ve anlamlı ($R: .257, p: .000$), teknolojik ve pedagojik alan bilgisi ise program özerkliğini zayıf ve anlamlı ($R: .186, p: .000$) bir şekilde yordamaktadır. Diğer değişkenlerin etkisi olmadan öğretim programına bağlılık bağımsız değişkeni program özerkliğini zayıf düzeyde yordasa da bu ilişki anlamlı bulunmamıştır ($R: .027, p: .424$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, ilgili literatür eşliğinde benzer ve farklı araştırma sonuçları ile birlikte yorumlanarak tartışılmaktadır. Her bir araştırma sorusundan elde edilen bulguların tartışması ayrı başlıklar altında ve bir bütünlük içerisinde sunulmaktadır.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin Program Özerklik Düzeylerine Yönelik Tartışma

Türk eğitim sisteminde programların planlanması ve uygulanması sürecinde izlenen politika merkezi de olsa belirli alanlarda öğretmenlere esneklik sağlandığı bilinmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar da bunu doğrular niteliktedir. Katılımcı öğretmenlerin algıladıkları planlama, süreç, değerlendirme ve mesleki gelişim özerklikleri ile genel olarak program özerklik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Bu boyutlardan süreç ve değerlendirme özerkliklerinin çok yüksek düzeye yakın bir sınırdan olduğu, bunun da çerçeve program ile sağlanan esneklikten kaynaklandığı belirtilebilir. Planlama ve mesleki gelişim özerkliğinin de orta düzeye yakın bir sınırdan olmasına rağmen yüksek düzey kategorisinde yer alması önemli görülmektedir. Esasen planlama özerkliğinin oldukça kısıtlı olması gerekmesine rağmen öğretmenlerin kendilerini bu alanda da yüksek seviyede özerk olarak algılamaları, üzerinde durulması gereken önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada kapsamında kullanılan ve öğretmenlerin program özerklik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin orijinal çalışmada da katılımcıların süreç ve değerlendirme özerkliklerinin yüksek; mesleki gelişim ve planlama özerkliklerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yolcu, 2019). Öğretmenlerle yürütülen başka bir çalışmada bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde katılımcıların hem genel olarak program özerkliklerinin hem de planlama, süreç, değerlendirme ve mesleki gelişim özerkliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır Yıldız vd. (2021). Işık (2022)'in çalışmasına katılan öğretmenlerin ise genel olarak program özerkliklerinin yüksek düzeyde, en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun süreç özerkliği, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise değerlendirme özerkliği olduğu görülmektedir. Bir diğer araştırmada da katılımcıların süreç özerkliğinin çok yüksek, diğer boyutlar ile genel olarak

program özerkliği algılarının ise yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Alemdar ve Aytaç, 2022). Yıldırım (2022)’ın çalışmasına katılan öğretmenlerin de genel olarak algıladıkları program özerklikleri ile planlama, süreç ve değerlendirme özerkliklerinin yüksek, mesleki gelişim özerkliklerinin ise çok yüksek olduğu görülmektedir.

Farklı araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde, Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin genel olarak algıladıkları program özerkliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu, belki de nitel araştırmalar kapsamında incelenmesi gereken önemli bir fenomen olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü Türkiye gibi program geliştirme çalışmalarının ve program uygulamalarının yüksek düzeyde merkezi bir anlayışla yönetildiği ve yürütüldüğü ülkelerde öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek çıkması beklenen bir sonuç değildir (Alemdar ve Aytaç, 2022). Bu sonuç, öğretmenlerin programlarda yerelin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapıp yapmadıkları sorusunu da beraberinde getirmektedir. Algılanan yüksek program özerkliğinin olası nedenlerini anlayabilmek adına öğretmenlerin programa dair algıları, bilgi, beceri ve yeterlik seviyelerini öğrenmek ve programa bağlılık düzeylerini incelemek önemli görülmektedir (Bümen vd., 2014; Tokgöz-Can, 2019; Tokgöz ve Bümen, 2021).

Türkiye’de öğretim programlarının planlama kısmı, sınıf içi etkinliklerin planlaması hariç, öğretmenlerin en kısıtlı olduğu alanlardan birisidir (Öztürk, 2012). Buna rağmen bu araştırmada ve diğer araştırmalarda katılımcı öğretmenlerin öğretim programlarını planlama özerkliği boyutunda kendilerini orta ve yüksek düzeylerde özerk olarak algılamaları dikkate değer başka bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu araştırma kapsamında program özerkliğini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracında yer alan “program kazanımlarında uygun gördüğüm şekilde değişiklikler yaparım” ifadesine öğretmenlerin katılma derecelerinin orta düzeyin üzerinde olması ya programa dair bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olduğunu ya da yeterli olduğu halde kasıtlı bir şekilde programın değiştirilemez öğelerinde uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Bu da esasen program tasarlایıcıların ve geliştiricilerin istekleri ile programların amaçlarına hizmet etmemektedir (Marsh ve Willis, 2007). Bu nedenle, bu bulgunun derinlemesine araştırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında yer alan ve öğretmenlerin program özerklik algılarını çeşitli boyutları ile ölçmeyi amaçlayan diğer araştırmalarda da bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin süreç özerkliğinin yüksek ve çok yüksek düzeylerde olması, programın özellikle “eğitim durumları” boyutunda sağlanan esneklikten dolayı olağan bir durum olarak görülmektedir. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinin kontrolü temel olarak programların uygulayıcısı olan öğretmenlerdedir (Pearson ve Hall, 1993). Bu da öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yürütürken daha esnek bir şekilde hareket edebilmelerine ve daha özerk davranışlar sergileyebilmelerine neden olmaktadır (Öztürk, 2012).

Öğretim programlarının değerlendirme boyutu öğretmenlere esneklik bırakılan bir başka alandır. MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarında bireysel farklılıklara vurgu yapılarak ölçme değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile hareket edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca 2013’ten sonra yenilenen öğretim programlarının pek çoğundan ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerilerin büyük bir kısmı kaldırılmış, örnekler silinmiş ve bu hususta öğretmenlere tam esneklik sağlanmıştır (MEB, 2022b). Katılımcı öğretmenlerin program özerkliği ölçeğinde değerlendirme özerkliği ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar da bu bilgi ile uyumludur. Yukarıda belirtildiği üzere diğer araştırmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta değerlendirme ile kastedilenin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin takip ettiği ölçme-değerlendirme yaklaşımları olduğudur. MEB veya ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavların program özerkliğine etkisi bu araştırma kapsamında değerlendirilmemektedir. Bununla birlikte söz konusu merkezi sınavların program ve öğretmen özerkliği kısıtladığı bilinmektedir (Haerr, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin değerlendirme özerkliğini bu fenomenden ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Öğrenci başarısının ulusal merkezi sınavlarla ölçüldüğü ve öğrencilerin bu sınavlardaki performanslarına göre sonraki eğitim hayatlarına devam ettikleri gerçeğinden yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının bu faktörlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Merkezi sınavların varlığı öğretmenleri programdaki kazanımları belirtilen süreler içerisinde yetiştirmeye zorlamakta ve mekanik bir içerik aktarıcısına dönüştürmektedir (Yıldız, 2014). Böyle bir öğretmenin temel görevi ise öğrencileri “yaşama değil sınava hazırlamak” olmaktadır (Erss vd., 2016). Bütün bunlardan yola çıkarak merkezi sınavların öğretmenlerin program özerkliklerine etkisinin Türk eğitim

sistemi bağlamında araştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmakta ve bu fenomenin derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin program özerkliğinin bir başka boyutu olan mesleki gelişim özerkliği, onların program özelinde katıldıkları hizmet içi eğitimleri seçebilme özgürlüklerinin derecesini göstermektedir. Bu araştırmanın ve benzer diğer araştırmaların katılımcıları program bağlamında mesleki gelişim özerkliklerini orta veya yüksek düzeyde algılamaktadır. Uygulamaya bakıldığında öğretmenlerin gerçekten de hizmet içi eğitimlerin çoğunluğuna kendi isteklerine göre katılabildikleri, sadece belirli bir kısma zorunlu olarak resen atandıkları görülmektedir (Kaya, 2020). Bu da onların bu konuda kısmen özerk olduklarını doğrular niteliktedir. Fakat program özelinde planlanan hizmet içi eğitimlerin az sayıda olması ve eğitimin düzenlendiği yerlerin belirli bölgelerle kısıtlı olması bu özerkliği dolaylı olarak sınırlandırmaktadır (MEB ÖYGM, 2023).

5.1.2. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmenlerin genel olarak öğretmen özerklik algıları incelendiğinde katılımcıların bir öğretmen olarak meslekleri ile ilgili yüksek düzeyde özerklik algıladıkları, benzer şekilde eğitim programları ile ilgili karar verme ve öğretimi planlama ve uygulama boyutlarında da yüksek düzeyde özerklik hissettikleri görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin diğer bir alt boyutu olan mesleki gelişim özerkliğinde ise katılımcıların kendilerini orta düzeyde özerk olarak algıladıkları araştırma kapsamında ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Yukarıdaki bilgiler ışığında, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinin orta, öğretimi planlama ve uygulama özerkliklerinin yüksek düzeyde çıkması normal bir durum olsa da genel olarak öğretmen özerklikleri ile eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliklerinin yüksek düzeyde çıkması beklenen bir sonuç değildir.

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili algıladıkları özerklik düzeylerini inceleyen diğer araştırmaların sonuçları incelediğinde bu araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Çolak vd. (2017), çalışmalarına katılan öğretmenlerin genel olarak özerklik düzeyleri ile öğretim süreci ve öğretim programı özerkliği düzeylerinin yüksek, mesleki gelişim özerkliklerinin ise orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Yorulmaz vd. (2018), araştırmalarında katılımcı öğretmenlerin meslekleri ile ilgili genel olarak ve alt boyutlarda yüksek, öğretim süreci ile ilgili ise çok yüksek düzeyde özerklik

hissettiklerini belirtmektedir. Tokgöz-Can (2019)'ın çalışmasına katılan öğretmenlerin genel olarak hissettikleri özerklik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, öğretimi planlama ve uygulama boyutunda da kendilerini yüksek düzeyde özerk olarak algıladıkları, eğitim programları ile ilgili karar verme ve mesleki gelişim özerkliklerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Şentürken ve Oğuz (2020), araştırmalarında katılımcıların genel olarak ve alt boyutlar özelinde öğretmen özerkliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Serin ve Bozdağ (2020)'ın çalışmasına katılan öğretmenlerin de genel olarak ve alt boyutlarda yüksek düzeyde özerklik hissettikleri görülmektedir. Tokgöz ve Bümen (2021), araştırmalarında katılımcı öğretmenlerin genel olarak özerklik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin en yüksek özerkliği öğretim sürecini planlama ve uygulama boyutunda hissettikleri, eğitim programları ile ilgili karar verme boyutunda kendilerini orta düzeyde özerk olarak algıladıkları ve mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerkliklerinin düşük seviyede olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yurtseven ve Hoşgörür (2021)'ün çalışmalarındaki sonuçlar Çolak vd. (2018)'nin ulaştıkları sonuçlar ile örtüşmektedir. Pazar (2021)'in araştırmasına katılan öğretmenlerin ise mesleki gelişim özerklikleri düşük, öğretim programı özerklikleri orta, öğretme süreci özerklikleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur.

Alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak meslekleri ile ilgili orta düzey ve üzerinde özerklik hissettikleri görülmektedir. Yine öğretmenlerin en yüksek özerklik algısına sahip olduğu boyutun öğretme/öğretim süreci veya bu süreci planlama ve uygulama olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim/öğretim programları ile ilgili karar verme özerkliklerinin orta düzey ve üzerinde olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin en düşük özerklik algısına sahip olduğu boyut ise mesleki gelişim olarak öne çıkmaktadır. Bu yönleri ile diğer araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili algıladıkları veya hissettikleri özerklik düzeylerinin orta ve üzeri düzeyde olması oldukça dikkat çekicidir. Bu, öğretmenlerin sınırlandırılmış kurallara rağmen inisiyatif aldıklarını ve özerk davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Çolak vd., 2017). Gerçekte olan ile algılanan/hissedilen öğretmen özerkliği arasındaki bu farklılık incelenmeye değer görülmektedir. Bu sonuçlar, merkezîyetçilik kısılacısındaki öğretmenlik mesleğindeki değişimin bir habercisi

olabilir. Artan özerklik her ne kadar karmaşıklık ve beklenmedik sonuçlar vaat etse de eğitim sisteminin çıktılarını nitelik ve nicelik olarak olumlu yönde etkileyebilir (Shulman, 2004; Üzüm ve Karslı, 2013). Öte yandan bu sonuçlar öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamak için tek başına yeterli değildir. Bu araştırmanın diğer sonuçları bu davranışları anlamak için faydalı görülse de öğretmen özerkliğinin derinlemesine incelenmesi bu olgunun daha iyi anlaşılabilmesi adına sağlıklı fikirler verebilir.

Bir başka dikkat çekici nokta, bu araştırmanın ve benzer diğer araştırmaların sonuçlarının öğretmenlerin eğitim/öğretim programları ile ilgili karar verme özerkliklerinin orta ve üzeri düzeyde çıkmasıdır. Bu sonuçların aksine, Türkiye’de daha önce yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu program geliştirmenin MEB’e ait bir sorumluluk olduğunu ifade etmektedir (Tokgöz-Can, 2019). Yine OECD verilerine göre Türkiye, Vietnam ve Yunanistan ile birlikte öğretmenlerin programlar hakkında en az söz sahibi olduğu ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2013). Bu da aslında olan ile hissedilen/algılanan arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durumun pek çok nedeni olabilir. Fakat bu nedenlerden en öne çıkanı öğretmenlerin programlara dair bilgi, beceri ve yeterliklerindeki eksiklikler olabilir. Çünkü program yetkinlikleri yüksek olan öğretmenler, aslında çizilen sınırların içerisinde ne kadar özerk davranışlar sergilemeleri gerektiğini bilmektedir (Üzüm ve Karslı, 2013). Nitekim bazı öğretmenler kılavuz kitapları programın kendisi olarak görmekte, öğretim sürecinde kılavuz kitaplara sıkı sıkıya bağlı kalmakta ve şartlara göre uyarlamalar yapmamaktadır (Tokgöz, 2013). Yine de bu farklılığın daha iyi anlaşılabilmesi, bu olgunun farklı yaklaşımlarla ele alınması ve çeşitli bağlamlarda incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında pek çok görevleri bulunsa da temel rolleri öğretimin planlanması ve uygulanması üzerinedir. Özellikle öğretimi uygulama kısmında yani öğretme işini gerçekleştirirken oldukça fazla özerkliğe sahiplerdir. Bu durum hemen hemen dünyanın her yerinde geçerlidir (Anderson, 1987). Türkiye’de de öğretmenlerin kendilerini en çok özerk hissettikleri alanın sınıf içi olduğu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Bu araştırmanın ve benzer diğer araştırmaların sonuçları öğretmenlerin kendilerini en fazla öğretim/öğretme sürecinde veya bu süreci planlama ve uygulama boyutunda özerk hissettiklerini göstermektedir. Bu da gerçekte olan ile algılanan arasında çok fazla farklılığın

olmadığına işaretler. Çünkü gerçekten de öğretim sürecinde gerek içeriklerin seçimi gerekse sınıf içinde kullandığı yöntem ve tekniklerin seçiminde öğretmenlerin esnek bırakıldığı görülmektedir. Bırakılan bu payın öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılması, onları en azından öğretim sürecinde kendilerini geliştirmeye sevk ederek bu boyuttaki karar verme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Yavuz, 2016).

Öğretmen özerkliğinin bir başka boyutu olan mesleki gelişim özerkliği ise öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin içeriği, yeri ve zamanı ile bu eğitimleri veren eğitimcileri seçebilme düzeylerini ifade etmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları öğretmenlik mesleği ile ilgili gelişim özerkliklerini orta düzeyde algılamakta iken benzer diğer araştırmaların bazısında düşük bazısında yüksek düzeyde özerklik hissettiklerini belirtmektedir. Farklı sonuçlar, araştırmaların farklı bölgelerde yürütülüyor olmasından kaynaklanabilir. Çünkü MEB'in merkez teşkilatı aracılığıyla planladığı hizmet içi eğitimler genelde büyük şehirlerde yürütülmektedir. (MEB ÖYGM, 2023). Bu da farklı bölgelerden katılımcıların bu konuda kendilerini yeteri kadar özerk hissetmemesine neden olabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, bakanlık tarafından merkezi bir şekilde planlanan hizmet içi eğitimlerin bazılarını seçme hakları bulunsada eğitimlerin yeri ve zamanı ile eğitimcilerini genel olarak tercih edememektedirler. Bu da algılanan özerkliğin farklılaşmasındaki nedenlerden bir diğeri olarak gösterilebilir. Öte yandan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini kendilerinin yönetmeleri ve bu süreçte dış kontrolden belirli noktalarda bağımsız olmaları onların özerkliğini belirleyen temel unsurlardandır (Lamb ve Reinders, 2008). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili özerkliklerinin artırılması genel olarak özerklik düzeylerinin artmasına olanak sağlamakta; bu da kendilerini daha güçlü ve profesyonel hissetmelerine neden olması açısından önemli görülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

5.1.3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yine öğretmenlerin programa dair bilgi ve becerileri de yüksek düzeyde çıkmıştır. Programa dair tutumları ise oldukça yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin hem genel olarak program okuryazarlıklarının hem de programa dair bilgi ve beceri düzeylerinin

“oldukça yüksek” düzeye yakın olduğu görülmektedir. Sonuçların bu denli yüksek çıkmasının nedeni öğretmenlerin öğretim sürecine hakim olmaları ve bu süreci her sene tekraren yürütmeleri olabilir. Çünkü araştırma katılımcılarının büyük bir bölümü (%95) meslekte beş yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Öte yandan programı kılavuz kitap zanneden veya ünitelendirilmiş yıllık plandan ibaret olduğunu düşünen öğretmenler bunlara hakim olmayı program okuryazarı olmak şeklinde düşünüyor olabilirler. Yine de bu ihtimal bir öncekine göre daha düşük ve öğretmenlerden beklenmeyen bir davranıştır.

Ulusal alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile ilgili yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Farklı bölgelerden pek çok öğretmenle yürütülen çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde anlamlı katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin incelendiği farklı arka planlara sahip araştırmalar incelendiğinde tamamında katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek/yeterli ve oldukça yüksek çıktığı görülmektedir (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Bayrı, 2022; Dağ, 2021; Demir, 2022; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Kahramanoğlu, 2019; Öner, 2023; Tutuş, 2021; Ünal, 2022; Yılmaz, 2021). Bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Görev yaptıkları bölge, branşları, yaşları, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri vb. değişse de öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek bulunması önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuç gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde öğretmenlerin programa dair bilgi, beceri ve tutumlarının geliştiğini göstermektedir (Gündoğan, 2019).

Farklı araştırmalarda program okuryazarlığının “planlama”, “uygulama”, “program bilgisi”, “temeller”, “öğeler”, “yapısal özellikler”, “algılar”, anlayış”, “felsefe”, “inanç”, “okuma”, “yazma”, “kazanım”, “içerik”, “süreç” ve “değerlendirme” gibi alt boyutlarının olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılan bu alt boyutlar genel olarak öğretmenlerin programlara, onun temellerine, öğelerine, yapısal özelliklerine dair algılarını, anlayışlarını, bilgilerini, uygulama becerilerini, inançlarını ve tutumlarını içermektedir. İncelenen bütün araştırmalarda katılımcıların alt boyutlara ait yeterliklerinin orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Türk öğretmenlerin bir bütün olarak program okuryazarı olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

5.1.4. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Alanyazında nicel olarak yürütülen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aslan ve Erden, 2020; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Göloğlu-Demir ve Kızıllan, 2021; Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Süer ve Kınay, 2022; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021; Zöğ, 2022). Bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Merkeziyetçi eğitim sisteminin etkisi ile öğretmenlerin öğretim programlarına sadık kalmaları ve onu yüksek bağlılıkla takip etmeleri beklendik bir durumdur. Öte yandan bu olgunun derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmaların birinde katılımcı öğretmenler ölçme değerlendirme boyutunda programda yer almayan kazanımlara yer verdiklerini, içeriklerde öğrencilerin başarı seviyelerine göre değişiklik yaptıklarını ve alternatif ölçme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmektedir (Dikbayır ve Bümen, 2016). Bunlardan içerik değiştirme hariç diğer hususlar katılımcı öğretmenlerin programa bağlı olmadıklarını göstermektedir. Nitel fenomenolojik yaklaşımla tekli durum çalışması şeklinde tasarlanan bir başka araştırmada katılımcı öğretmenin programla etkileşime girmek yerine ders kitabını sıralaması ve konuları ile birlikte olduğu gibi takip ettiği görülmektedir (Güzel-Yüce, 2022). Farklı bölgelerde farklı yöntemlerle yürütülen çalışmaların doğası gereği farklı sonuçlara ulaşılmış olması, programa bağlılık fenomeninin anlaşılması adına daha fazla çalışma yürütülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

5.1.5. Öğretmenlerin TPAB Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin TPAB temel bileşenlerinden teknoloji bilgilerinin yüksek, alan ve pedagoji bilgilerinin ise çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Kesişim bileşenlerin düzeyleri incelendiğinde ise TPB ve TAB'nin yüksek, PAB'nin ise çok yüksek olduğu görülmektedir. Bütün bileşenlerin kesişiminden oluşan TPAB düzeyleri de çok yüksek düzeydedir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar içermektedir (Akyıldız ve Altun, 2018; Bağdiken ve Akgündüz, 2018; Demirezen ve Keleş, 2020; Kandemir, 2019; Kum, 2022; Özdemir ve Erduran 2019; Usta, 2021; Yusufoglu ve Gençtürk-Güven, 2021). MEB'in özellikle FATİH Projesi ile birlikte ülke genelinde pek çok dersliği akıllı/etkileşimli tahtalarla donatması ve teknoloji kullanımına yönelik yürüttüğü hizmet içi eğitimlerin bir sonucu olarak bu veriler normal kabul

edilmektedir (Cesur-Özkara vd., 2018). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun 31-55 yaş aralığında olduğu göz önüne alındığında X ve Y kuşağına dahil olan öğretmenlerin teknolojiyi eğitime etkili bir şekilde dahil edebilmeleri dikkate değer bir bulgu olarak görülmektedir.

Sonuçların teknoloji kısmından ziyade özellikle pedagoji ve alan bilgilerinin ve ikisinin birleşiminden oluşan PAB ve TPAB'ın çok yüksek çıkması öğretmenlerin kendi mesleki bilgi ve becerilerine güvendiklerini göstermesi açısından önemlidir. Çünkü pedagoji bilgisi öğretmenlerin öğretme işini nasıl gerçekleştireceklerine, alan bilgisi ise neyi öğreteceklerine dair bilgilerini içermektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Özellikle içerisinde eğitim-öğretim sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin yanı sıra programlara dair bilgilerini de kapsayan PB'nin bu araştırmada ele alınan diğer değişkenlerle de ilgisi olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen yetiştirme programlarında verilen öğretmenlik meslek eğitiminin, bazı öğretmen adaylarına sağlanan pedagojik formasyon eğitimlerinin ve hizmet esnasında MEB tarafından sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin amaçlarına hizmet ettiğini ve öğretmenlerin TPAB düzeylerini geliştirdiğini söylemek doğru olacaktır (Bayrak ve Bayrak, 2021; Cesur-Özkara vd., 2018; Şad vd., 2015; Üzel ve Uyangör, 2018). Öte yandan alanyazında yer alan nitel çalışmalarda çoğunlukla tam tersi bulgular elde edilmiştir. Nitel verilerle desteklenmeyen nicel verilerden yola çıkarak bir genelleme yapmak da yanlış çıkarımlara neden olabilir (Kaleli-Yılmaz, 2015). Bu nedenle bu olgunun derinlemesine incelendiği karma çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırma sonuçları katılımcı öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretmen özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r: .497$; $p < .05$). Esasen bu iki olgu kimi araştırmalarda iç içe geçmiş bir örüntüde sunulmaktadır. Hatta bazı araştırmalarda program özerkliği öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak sınıflandırılmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005). Öte yandan öğretmen özerkliğinin sınırlarının program özerkliği tarafından çizildiğini belirten araştırmacılar da mevcuttur (Mausethagen ve Mølsted, 2015; Mølsted, 2015a). Bu verilerden yola çıkarak hangisinin diğerinin öncülü/ön koşulu veya yordayıcısı/yordananı oldukları bilinmese de ikisinin birlikte hareket ettiği rahatlıkla ifade edilebilir. Estonya'da yürütülen bir çalışmada

öğretmenler kendilerini “program geliştiriciler” olarak gördüklerinde aynı zamanda “özerk profesyoneller” olarak hissettiklerini belirtmektedir (Tuul vd., 2015). Bu nedenle her ikisi arasında bulunan bu manidar ilişki normal kabul edilmektedir. Çünkü programlar eğitim-öğretim sürecine doğrudan ve dolaylı olarak yön vermekte; eğitim süreci ise programların uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından yürütülmektedir (Güzel-Yüce, 2022).

Araştırmada kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin program özerklikleri ile program okuryazarlık düzeyleri arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğudur ($r: .583$; $p<.05$). Öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmeleri, sadece üst otorite tarafından kendilerine tanınan yetkilere ve verilen sorumluluklara bağlı değildir. Özerk bir öğretmenin her şeyden önce yeterli düzeyde mesleki bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013). Aynısı program özerkliği için de geçerlidir. Öğretmenlerin programla ilgili hususlarda karar verebilmeleri için her şeyden önce programa dair bilgi ve becerilerinin yeterli olması; bunun yanı sıra bu konudaki muhakeme yeteneklerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak her ne kadar her iki değişken arasında bir nedensellik ilişkisi kurulamasa da öğretmenlerin program özerklik düzeylerinin program okuryazarlıkları ile manidar bir ilişki içerisinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır ($r: .367$; $p<.05$). Öğretim programına bağlılık, programların uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından tasarlanma amaçlarına uygun bir şekilde yürütülmesi anlamına gelmektedir. Türkiye’de programların merkeziyetçi bir anlayış ile geliştiriliyor olması öğretmenlerin programlara bağlılığını artırması ve programların ülke genelinde eşgüdümlü yürütülebilmesini sağlaması açısından faydalı bulunsa da yerel-bölgesel farklılıklar ve bu farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan uygulama sorunları program özerkliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bümen vd., 2014). Bunu destekler nitelikte öğretmenlerin programa bağlılığının program politikalarına katılımları ile ilişkili olduğu; program politikalarına katılım gösteren öğretmenlerin programlara daha çok bağlı olma eğilimi gösterdikleri ifade edilmektedir (Erss vd., 2016). Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve program çalışmalarına öğretmen katılımının düşük olması göz önüne alındığında program özerkliği ve programa

bağlılığın birlikte hareket eden iki değişken olmadığı düşünülebilir. Bu nedenle bu iki nokta, araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir. Öte yandan dış uzmanlar tarafından hazırlanan programların uygulayıcılar tarafından sahiplenemeyeceği ve onların gözünde pek bir değerinin olmadığı; öğretmenlere özerklik sağlandığında uygulamaya daha güçlü bir şekilde bağlanabilecekleri değerlendirilmektedir (Garrett, 1990; Kennedy, 1992). Buradan yola çıkarak program hususunda kendisini özerk hissedен öğretmenlerin aynı zamanda programa bağlılıklarının da yüksek olması beklenir. Nitekim Göloğlu-Demir ve Kızıllan (2021)'ın araştırmalarına katılan öğretmenlerin de program özerklikleri ile programa bağlılıkları arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Fakat her iki araştırmada da ortaya çıkan bu doğrusal ilişkilerin sorgulanması gerekir. Çünkü gerçekte sağlanan ile algılanan program özerkliği arasında farklılıklar bulunmaktadır ve yukarıda bahsedilen doğrusal ilişki ancak öğretmenler program geliştirme sürecine daha fazla katılım gösterirlerse mümkün olabilmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu katılımcı öğretmenlerin program özerklikleri ile TPAB düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir ($r: .522$; $p<.05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi sadece teknolojiye değil aynı zamanda pedagojiye ve alan bilgisine odaklanan bir öğretmen bilgi modelidir ve öğretmenlerin bu alanlardaki yetkinliklerine yönelik olarak ortaya çıkmıştır (Niess, 2005). TPAB yetkinliği, özerklik gibi öğretmen profesyonelliğinin önemli bir parçasıdır ve aynı zamanda özerklik ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Wu ve Wu, 2018). Özerklik, TPAB yetkinliği eşlik etmediğinde, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrenciler için özellikle program bağlamında iyi seçimler yapamamalarına neden olabilir ve eğitimin kalitesini düşürebilir (Nguyen vd., 2018). Bu nedenle bu araştırma sonucunu destekler nitelikte program özerkliği ve TPAB yetkinliğinin ilişkili olduğu ve birlikte hareket ettiği söylenebilir.

Araştırmanın odak değişkeni program özerkliğinin dışında diğer değişkenler arasındaki ikili ilişkileri incelemek program özerkliğinin diğerleri ile arasındaki ilişkiyi anlamada faydalı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB düzeyleri arasındaki ilişkiler de araştırma kapsamında incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar katılımcı öğretmenlerin öğretmen özerklik düzeyleri ile program okuryazarlıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r: .448$; $p<.05$). Tıpkı program özerkliğinde olduğu gibi

öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri yükseldiği zaman öğretmen özerkliklerinin de yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar her ne kadar nedensellik ilişkisi vermese de program hakkında bilgi, beceri ve tutumları yeterli düzeyde olan öğretmenlerin ona daha hakim oldukları; bu doğrultuda hakim oldukları bir yapı ile eğitim-öğretim sürecini yürütürken daha esnek davranabildikleri ifade edilebilir. Çünkü özerklik her şeyden önce bir yetkinlik meselesidir ve kullanılabilmesi sorumluluk ve yetki devrinin yanı sıra birtakım başka öğretmen yetkinliklerine bağlıdır (Üzüm ve Karslı, 2013). Program okuryazarlığının da bu yetkinliklerden biri olduğu düşünülmektedir ki bu araştırma sonucu da bunu desteklemektedir (Howe ve Watson, 2021; Güzel-Yüce, 2022).

İlişkisel analizlerle ulaşılan bir diğer sonuç katılımcıların öğretmen özerklikleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu yönündedir ($r: .243$; $p < .05$). Alanyazında özerklik ve bağlılığın birlikte mi yoksa ayrı mı hareket ettiğine yönelik bir tartışma bulunmaktadır. Bu tartışmada kimi araştırmacılar özerkliğin bağlılığın zıttı olduğunu ve özerk her davranışın bağlılıktan uzaklaşmaya neden olduğunu savunurken diğerleri ise özerk davranışların bağlılıkla birlikte hareket edebildiğini ve bağlantısallıklarının yüksek olduğunu öne sürmektedir (Durlak ve DuPre, 2008; Dusenbury vd., 2005; Güzel-Yüce, 2022; Yavuz, 2016;). Göloğlu-Demir ve Kızıllan (2021)'ın araştırmalarına katılan öğretmenlerin özerklikleri ile programa bağlılıkları arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Her iki araştırmada ulaşılan benzer sonuçlar iki değişken arasında düşük düzeyde doğrusal bir ilişki olduğunu gösterse de bu ilişkiyi daha iyi anlamak adına olası moderatör değişkenleri tespit edebilmek ve bu değişkenlerin doğasını daha iyi anlayabilmek önemli görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile TPAB düzeyleri arasındaki orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur ($r: .347$; $p < .05$). Esasen hem özerklik hem de TPAB öğretmen profesyonelliğinin bir parçası olan önemli yetkinliklerdir (Güzel-Yüce, 2022). Dahası TPAB'ın olmadığı bir özerkliğin öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğurma potansiyeli bilinmekte ve eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Nguyen vd., 2018). Benzer şekilde Wu ve Wu (2018)'nın çalışmasına katılan öğretmenlerin de eğitsel teknoloji yetkinliklerinin özerklik düzeyleri ile anlamlı ve doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları bu yönleri

ile örtüşmektedir. Buradan yola çıkarak nedensel bir ilişki kurmadan öğretmen özerkliği ve TPAB yetkinliği arasında doğrusal bir ilişkinin varlığından bahsetmek yanlış olmayacaktır.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer önemli sonuç, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır ($r: .548; p<.05$). Programlara dair bilgi, beceri ve tutumları yeterli olan öğretmenlerin onu tasarlanma amacına uygun bir şekilde uygulamaları ve bağlılıkla takip etmeleri gerekir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlar da bu araştırma sonucunu desteklemektedir (Güleş, 2022; Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Nitekim bir öğretmenin programı uygularken ona bağlılık hissetmesi her şeyden önce onu en ince detayları ile bilmesini gerektirmektedir (Öner, 2023). Dahası program okuryazarı olmadan hissedilen bağlılık, öğretmenleri salt bir program aktarıcısına dönüştürebilir ki bu istenilen bir öğretmen özelliği değildir (Shawer, 2017).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile TPAB düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu yönündedir ($r: .685; p<.05$). Öğretmenlerin programlar aracılığıyla öğretim işini etkili bir şekilde yürütebilmesi içerisinde program okuryazarlığı ve TPAB'ı da barındıran birtakım yetkinliklere bağlıdır. Esasen TPAB pedagojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi boyutlarında program okuryazarlığını da kısmen barındırmaktadır (Güzel-Yüce, 2022; Howe ve Watson, 2021). Bu nedenle her iki değişken arasında bulunan bu anlamlı ilişki makul görülmektedir.

İlişkisel analizlerde son olarak katılımcı öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile TPAB düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki değişken arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($r: .525; p<.05$). Bu, daha detaylı araştırılması gereken önemli bir bulgudur. Çünkü görünürde birbirleri ile ilintili olabileceği düşünülmeyen bu iki değişken arasındaki manidar ilişkiyi düzenleyen farklı değişkenler olabilir. Örneğin TPAB'ın içerisinde program okuryazarlığını barındırıyor olması ve/ya öğretmen profesyonelliğinin bir parçası olan bir öğretmen yetkinliği olması bu ilişkilere aracılık ediyor olabilir (Güzel-Yüce, 2022). Bunu anlamak adına bu konuda daha fazla araştırma yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma

Araştırma sonuçları araştırma kapsamında yer alan bağımsız değişkenlerin (öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB) bir bütün olarak bağımlı değişken (program özerkliği) ile aralarında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca yine bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişikliğin %43'ünü açıkladığı da araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç olarak dikkat çekmektedir. Program özerkliğinin yordayıcıları tek tek incelendiğinde en yüksek etkiye orta düzeyde ve anlamlı olarak öğretmen özerkliğinin sahip olduğu görülmektedir. Program okuryazarlığı ve TPAB, program özerkliğini zayıf da olsa anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Son olarak öğretim programına bağlılığın program özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Programların geliştirilmesi ve uygulanması birbirini sürekli takip eden devamlı bir süreçtir. Öğretmenlerin program özerkliği hem geliştirilme aşamasında program çalışmalarına katılmayı hem de bütün sorumluluğuyla uygulamayı yürütmeyi gerektirmektedir (Bascia vd., 2014; Colwill ve Gallagher, 2007). Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılmaları program özerklikleri için önemli görülmektedir (Yazıcılar-Nalbantoğlu vd., 2022). Yine programları uygularken yaptıkları bütün uyarlamalar da program özerkliği kapsamında değerlendirilmektedir (Bishop vd., 2014). Program özerkliği ve öğretmen özerkliği birbirlerini tamamlayan iki değişkendir ve öğretmenlerin özerk davranışlarının programlar tarafından çerçevelendiği ileri sürülmektedir (Mausethagen ve Mølstad, 2015; Pearson ve Moomaw, 2005). Bu doğrultuda öğretmen özerkliğinin program özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olması anlaşılabilir ve kabul edilebilir bulunmaktadır.

Program uygulama ve uyarlama sürecinin bir diğer önemli etkileyeni öğretmenlerin program okuryazarlıklarıdır (Öner, 2023). Öğretmenlerin programa dair bilgi, beceri ve muhakeme yeteneklerini içeren program okuryazarlığı programı tümüyle bilmeyi, anlamayı, yorumlamayı ve içerisinde ilişkiler kurabilmeyi gerektirmektedir (Karagülle, 2019). Bu yönüyle program okuryazarlığının program özerkliğini anlamlı bir şekilde yordaması olağandır. Çünkü program geliştirme sürecine katılan öğretmenlerin doğal olarak program okuryazarlığı gelişir; program okuryazarı olan öğretmenler de programı uygularken bağlama uygun uyarlamalar yaparlar (Güzel-Yüce, 2022). Öte yandan bir

öğretmenin program geliştirme sürecine katılmadan da program okuryazarı olabilmesi mümkündür. Her iki durumda da program okuryazarlığı program özerkliğinin bir ön koşulu olarak görülmektedir. Nitekim özerk davranışlar, ilgili alana özgü asgari bilgi ve beceriye sahip olmayı gerektirmektedir (Üzüm ve Karalı, 2013).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi de öğretim programı okuryazarlığı gibi program özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. TPAB, içerisinde barındırdığı teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi gibi alt boyutlarla önemli bir öğretmen yetkinliği olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim-öğretim sürecinde bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu önemli yeterlik alanlarının çoğunluğunu içermektedir (Thompson ve Mishra, 2007; Xu vd., 2018). Öğretmenlerin programlara dair yeterliklerinin yanı sıra eğitim-öğretimle ilgili temel becerilerini içeren pedagoji bilgisi, öğretilmek istenen alana özgü hususları kapsayan alan bilgisi, teknolojinin eğitim-öğretime nasıl etkili bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini açıklayan teknoloji bilgisi ile bu temel bileşenlerin kesişiminden oluşan ve öğretmenlerin teknolojiyi anlamlı bir şekilde kullanarak eğitim-öğretim sürecini en verimli şekilde yürütmelerini sağlayan birleşim kümesi TPAB'ın bu yönleri ile program uygulamaları ve uyarlamalarına yön vermesi kaçınılmazdır (Wu ve Wu, 2018). Araştırma kapsamında bulunan sonuçlar da bunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin programı uygulama sürecinde bölgenin, yerelin ve bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik birtakım uyarlamalar yapmaları gerekmektedir. Bu uyarlamalar onların programla ilgili özerk davranışlar sergilemelerine olanak sağlamaktadır (Bümen ve Yazıcılar, 2020). Ayrıca merkezi olarak hazırlanan bir programa öğretmenlerin uygulama sürecinde harfiyen uymaları beklenemez. Esasen çerçeve olarak hazırlanan programlarda öğretmenlere uyarlama yapmaları tavsiye edilmekte ve çeşitli uyarlama önerileri sunulmaktadır (Kılınç vd., 2021). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programlarına uyma ve gerektiğinde uyarlama yapma arasında denge kurmaları gerekmektedir (Elliott ve Mihalic, 2004). Programa bağlılık ve program özerkliği birbirine zıt iki kavram olarak algılansa bu yönleriyle aslında aralarında doğrusal bir ilişkiden söz edilebilir (Güzel-Yüce, 2021, 2022). Çalışmanın ilişkisel analiz sonuçları bunu desteklese de regresyon analizi sonuçları programa bağlılığın program özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Bu muhtemelen yukarıda da belirtilen öğretmenlerin

bağlılık ve özerkliği iki zıt davranış biçimi olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçlarını özetlemek gerekirse öğretmenlerin program özerkliğinin meslekleri ile ilgili diğer özerk davranışları, program okuryazarlıkları, programa bağlılıkları ve TPAB düzeyleri ilişkili olduğu; bu sayılanlardan öğretim programına bağlılık hariç diğerlerinin program özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı; bütün olarak bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin program özerkliğinin %43'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçlar, program özerkliği buz dağı ile ilgili malumun ilanı olarak kabul edilebilir. Öte yandan buz dağının görünmeyen kısmında öğretmenlerin programla ilgili özerk davranışlarını etkileyen pek çok faktörün olduğu düşünülmektedir. Merkezi sınavlar, dışsal kontrol, hesap verebilirlik, akademik olmayan iş yükü, yaratıcılık, meslektaşlarla iletişim ve iş birliği bilinen etkenlerden bazılarıdır (Conway ve Murphy, 2013; Erss vd., 2016; Haerr, 2012; Kaufman, 2005; Kuiper ve Berkvens, 2013; LaCoe, 2006; Lennert da Silva ve Mølsted, 2020; Mustafa ve Cullingford, 2008; Nelson ve Miron, 2005; Olivant, 2015). Bununla birlikte bilinmeyen veya ilişkisi/etkisi henüz test edilmeyen daha fazla değişken bulunduğu düşünülmektedir. Bunları tespit edebilmek bu konuda daha fazla ve nitelikli araştırma yürütülmesini gerektirmektedir. Araştırma sonuçlarından ve bu bağlamdan yola çıkarak bir sonraki bölümde program geliştirme politikalarının karar vericilerine, sürecin bütün paydaşlarına, öğretmenlere ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yer verilmekte; bu sonuçlardan yola çıkarak ortaya çıkan ihtiyaçlar ve tespit edilen durumlar ışığında araştırma çıktıları ile ilgili olabileceği düşünülen çeşitli gruplara öneriler sunulmaktadır.

6.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin program özerklikleri hem genel olarak hem de süreç, değerlendirme, planlama ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında yüksek düzeyde bulunmuştur.
2. Katılımcıların öğretmen özerklik düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde eğitim programları ile ilgili karar verme ile öğretimi planlama ve uygulama boyutlarında da yüksek düzeyde özerk davranış sergilediklerini belirtmektedirler. Mesleki gelişim boyutunda ise orta düzeyde özerk hissettikleri tespit edilmiştir.
3. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Programa dair bilgi ve becerileri de benzer şekilde yüksek düzeydedir. Programa yönelik (olumlu) tutumları ise oldukça yüksek düzeydedir.
4. Katılımcı öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının çok yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.
5. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Yine aynı isimli alt boyutta da çok yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi düzeylerinin çok yüksek; teknoloji bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik bilgi düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır.
6. Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretmen özerklikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.
7. Öğretmenlerin program özerklikleri ile program okuryazarlıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
8. Öğretmenlerin program özerklikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
9. Öğretmenlerin program özerklikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir.

10. Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile program okuryazarlıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.
11. Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında ise düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
12. Katılımcıların öğretmen özerklikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.
13. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.
14. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir.
15. Katılımcıların öğretim programına bağlılıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
16. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
17. Bağımlı değişkendeki değişikliğin %43'ünün bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.
18. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerden öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin bağımlı değişken olan program özerkliği üzerindeki etkisi anlamlı iken öğretim programına bağlılık bağımsız değişkeninin etkisi ise anlamlı bulunmamıştır.
19. Diğer değişkenlerin etkisi kaldırıldığında öğretmen özerkliği program özerkliğini orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
20. Diğer değişkenlerin etkisi dışarıda bırakıldığında program okuryazarlığı program özerkliğini zayıf ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
21. Diğer değişkenlerin etkisi olmadan teknolojik ve pedagojik alan bilgisi program özerkliğini zayıf ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
22. Diğer değişkenlerin etkisi olmadan öğretim programına bağlılık bağımsız değişkeni program özerkliğini zayıf düzeyde yordasa da bu ilişki anlamlı bulunmamıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Eğitim Politikası Karar Vericilerine Yönelik Öneriler

1. Program özerkliği konusunda yapılacak araştırmalar desteklenebilir ve teşvik edilebilir; çalışma çıktılarının kamuoyu ile paylaşılmasında ve gereğinin yapılmasında etkin adımlar atılabilir.
2. Program geliştirme ile ilgili takip edilen merkezi politikanın gözden geçirilerek bölgelere, okullara ve öğretmenlere bazı yetkilerin devri ve bu gruplarla sorumlulukların paylaşılması tartışılabilir. Bu bağlamda program sarkacının merkezileşmeye mi yoksa yerelleşmeye mi doğru yöneleceği hususunda da mantıksal çıkarımlar yapılabilir.
3. Öğretmenlere mesleki gelişim etkinlikleri bağlamında daha fazla özerklik verilebilir. Bu doğrultuda gerek programlarla ilgili gerekse diğer konulardaki mesleki gelişim etkinliklerinin yer, zaman, eğitmen vb. tercihi hususunda esneklik sağlanabilir. Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin niceliği artırılarak öğretmenlere seçim yapabilecekleri geniş bir liste sunulabilir.
4. Öğretmenlerin gerçekte olan ile algılanan özerklikleri arasında fark sonraki araştırma sonuçlarını da içerecek şekilde takip edilebilir; bunun nedenleri üst yönetim düzeyinde sorgulanabilir ve gerekli adımlar atılabilir.
5. Öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde program okuryazarı olarak algılamaları, buna rağmen programlar ile ilgili karar verme ve özellikle programın değiştirilemez boyutlarında kendilerini yüksek düzeyde özerk hissetmeleri üst düzeyde sorgulanması gereken bulgulardır. Bu noktada mevcut takip edilen ve uygulanan politikalar ile ilgili öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler sağlanabilir ve bu konularda yeni hizmet içi eğitimler üretilebilir.
6. Öğretmenlerin hem özerklik hem bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu programlara dair bilgi, beceri ve yeterlikleri sorgulanabilir; program okuryazarlığı alanında ayrıntılı mesleki gelişim etkinlikleri planlanabilir.
7. Öğretim programına bağlılığın gerçekten programa mı yoksa kılavuz kitaplarına mı olduğu merkezi olarak test edilebilir.
8. Teknoloji ile ilgili atılımlar donanımsal/yazılımsal seviyenin yanı sıra kuramsal anlamda da takip edilebilir ve öğretmenlerin TPAB yetkinliklerinin yüksek düzeyde tutulması sağlanabilir.

9. Araştırmada ilişkiselliği ortaya konan değişkenlerin aynı zamanda bir öğretmen yetkinlik alanı olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu alanlardaki güncel ulusal/uluslararası alanyazın takip edilerek sonuçları ve önerileri dikkate alınabilir.

6.2.2. Program Geliştirme Paydaşlarına Yönelik Öneriler

10. Program geliştirme çalışmalarına daha çok paydaşın, özellikle öğretmenlerin daha yüksek katılımının sağlanabilmesi için süreç daha şeffaf ve takip edilebilir bir duruma getirilebilir.
11. Öğretmenlerin program özerkliklerini nerelerde kullanıp kullanamayacağı hususunda programlara ek dokümanlar hazırlanarak karmaşa giderilebilir.
12. Ek veya destekleyici dokümanlarda programların değiştirilemez unsurları açıkça belirtilebilir.
13. Programlarda sağlanan esnekliğin nasıl kullanılacağı hususunda öğretmenlere yönlendirmeler yapılabilir.
14. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak adına paydaşlarla sağlıklı iletişim kurulabilir ve gerekli eğitimlerin hazırlanmasına-yürütülmesine öncülük edilebilir.
15. Özerk davranışlarda olduğu gibi öğretmenlerin programlara bağlılıklarını artıracak önlemler alınabilir; uyma ve uyarlama bağlamında öneriler sunulabilir.
16. Programlara öğretmenlerin TPAB yetkinliklerini yansıtabilmeleri için çeşitli alanlar eklenebilir.
17. Program geliştirme sürecinde bu araştırmanın bağımsız değişkenleri ile öğretmenlerin program özerklikleri aralarında bulunan anlamlı ilişki ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama güçleri dikkate alınabilir.

6.2.3. Programın Uygulayıcısı Öğretmenlere Yönelik Öneriler

18. Özerkliğin yetki ve sorumluluğun yanı sıra mesleki bilgi ve beceri gerektirmesinden yola çıkarak öğretmenlere özerk davranışlar sergilemelerini ve özerkliklerini artırabilmelerini sağlayacak mesleki bilgi ve beceriler edinmeleri ve bunları geliştirecek hizmet içi eğitimlere katılmaları önerilir.

19. Öğretmenler program geliştirme sürecinde daha fazla söz sahibi olmak için mesleki örgütlenmeler içerisinde bulunabilir ve etkin bir iletişim ağı içerisinde yer alabilirler.
20. Öğretmenlerin programa dair algı, bilgi, beceri, yeterlik ve tutumlarını geliştirecek etkinliklere katılmaları tavsiye edilir. Bu doğrultuda program okuryazarlık düzeylerini geliştirerek varsa yanlış algı ve bilgiler düzeltilebilir.
21. Öğretim programına bağlılığın sağlanması için program okuryazarı olunması ve program geliştirme sürecine katılımın sağlanması önerilir.
22. Öğretmenler TPAB yetkinliklerini geliştirebilmek için teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin güncelliğini sağlayabilir ve bu alanlardaki alanyazını takip edebilir.
23. Bu araştırmada ele alınan bütün değişkenlerin nitelikli bir öğretmende bulunması gereken yetkinlik alanları olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak her bir alandaki beceri ve yeterliklerinin artırılması için çeşitli seminer, konferans, çalıştay ve kongrelere katılım sağlanabilir.

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

24. Program geliştirme süreci ile ilgili politikaların merkezi bir anlayışla yönetilmesi ve yürütülmesine rağmen öğretmenlerin program özerklik düzeylerinin yüksek çıkması, bu olgunun farklı bağlamlarda incelenmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda farklı evren ve örneklem gruplarında öğretmenlerin program özerklik düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel çalışmalar yürütülebilir. Yine bu olgunun derinlemesine incelenebilmesine olanak sağlayan nitel araştırılmasını yürütülmesi de kuramsal temelinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca her iki yaklaşımın bir arada bulunduğu karma yaklaşımlarla yürütülen çalışmalar da aynı gruplar üzerinde daha sağlıklı karşılaştırmalar yapmak için faydalı görülmektedir.
25. Öğretmenlerin program özerkliğinin planlama boyutunda aslında değiştirilemez olan bazı boyutlarda özerk davranışlar sergilediği tespit edildiğinden ileri araştırmalarda bunun sağlaması yapılabilir ve benzer sonuçlar çıkarsa nedenleri araştırılabilir.
26. Öğretmenlerin hem genel hem de program bağlamında mesleki gelişim özerkliklerini geliştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim programları

oluşturularak özerklik düzeylerine etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir.

27. Merkezi sınavların öğretmenlerin değerlendirme özerklikleri ile genel olarak program ve öğretmen özerkliklerine olan etkisini inceleyecek araştırma desenleri tasarlanabilir.
28. Çalışmada ele alınan değişkenler arası korelasyonel ve regresyon ilişkileri farklı bağlamlarda tekrar incelenebilir.
29. Öğretmen ve program özerkliği ile ilişkili olduğunu düşünülen diğer değişkenlerin de işe koşulduğu farklı yaklaşım ve desenlerde çeşitli araştırmalar yürütülebilir.
30. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini geliştirici programlar hazırlayarak bunun okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra programa bağlılıklarını ve bu araştırmada yer alan diğer değişkenlere olan etkisini inceleyecek farklı çalışmalar yapılabilir.
31. Öğretim programına bağlılık bağlamında öğretmenlerin programlara uyma, uyarlama ve özerklik davranışlarının yakından gözlemlendiği nitel fenomenolojik tekli durum çalışmaları planlanabilir.
32. Öğretmenlerin TPAB yetkinliklerini geliştirici programlar tasarlayarak bunun TPAB düzeylerine ve bu araştırmada ele alınan diğer değişkenlere olan etkisinin inceleneceği ampirik çalışmalar yürütülebilir.
33. Çalışma kapsamına dahil edilmeyen yaş, branş, kıdem, çalışılan kademe, yerleşim birimi vb. demografik değişkenlerin de öğretmenlerin özerklik davranışlarına etkisinin incelendiği araştırmalar yürütülebilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Afacan, Ş. ve Cemil, M. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1079-1100.
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(28), 288-294. <http://dx.doi.org/10.37242/pejoss.4375>
- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012, Eylül, 12-14). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı* (Sözlü Sunum). 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Akman, Ö. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi* (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Akyıldız, S. ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, (2018), 318-333. <https://doi.org/10.24315/trkefd.322749>
- Akyüz, H. İ., Kurnaz, M. A. ve Kabataş Memiş, E. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-14).
- Albayrak-Sarı, A., Canbazoglu-Bilici, S., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Alemdar, M. ve Aytaç, A. (2022). The impact of teachers' educational philosophy tendencies on their curriculum autonomy. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 270-284. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2022.166>
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi).
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 3(3), 357-373. <https://doi.org/10.1007/BF00615308>
- Angeli, C. ve Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Annan, S.T., Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., Agyemang, C., Addae, R. ve Anim, D. O. (2021). Curriculum knowledge of Science teachers and its effects on academic performance of pupils. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 9(3), 64-77.
- Archambault, L. M. ve Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Archambault, L ve Crippen, K. (2009). Examining TPACK among k-12 online

- distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.
- Ariav, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Aslan, M. ve 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>
- Asrı, S. (2015). Türkiye’de eğitim politikalarının aktörleri. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (ss. 77-108). Nobel Yayıncılık.
- Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Autio, T. (2011). The international framework of educational reforms during the last decades. P. Vihalemm, M. Ainsaar, M. Heidmets, T. Vihalemm, V. Pettai, E. Terk ve M. Lauristin (Ed.), *Estonian human development report: Baltic Way(s) of human development: Twenty years on içinde* (ss.110–112). Estonian Cooperation Assembly.
- Avar-Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Aviles, C. B. (2001). Curriculum alignment: Matching what we teach and test versus teaching to the test. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-18.
- Aygün, H. E. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220.
- Aytaç, A. (2021). A Study of teachers’ self-efficacy beliefs, motivation to teach, and curriculum fidelity: A path analysis model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 130-143. <https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Baek, K. S., Han, H. J. ve Min, Y. S. (2011). A study on the present practice of organizing and implementing the 2009 revised high school curriculum. *The Korean Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 11, 123–148.
- Bağdiken, P. ve Akgündüz, D. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. <https://doi.org/10.17152/gefad.357224>
- Bahar, M. A. (2022). Autonomous teacher training eligibility of the Council of Higher Education’s 2018 Turkish Language Teaching Undergraduate Program: A mixed method research. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(2), 606-628. <https://doi.org/10.16986/huje.2021067540>

- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2019). *Eğitim politikaları kuramlar, yöntemler, göstergeler, etkiler ve uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Bakhurst, D. (2011) *The formation of reason*. Wiley-Blackwell.
- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32. <https://doi.org/10.9779/PUJE468>
- Bal, Z. ve Yıldız, S. (2020). Fen öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yordayıcıları: Tutumlar, öz-yeterlik inançları, kariyer geliştirme arzuları. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 480-509.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. ve Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27, 513-533. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.550012>
- Balouch, S., Razzaghi, M. ve Galaee, A. (2021). Investigating the effect of organizational socialization and social capital on the responsibility of nurses in Iran hospitals: The mediating role of work ethics. *Iranian Journal of Ergonomics*, 9(3), 55-70. <https://dx.doi.org/10.30699/jergon.9.1.212>
- Baran, E., ve Canbazoglu-Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A. ve Tondeur, J. (2019). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 357-370. <https://doi.org/10.1111/bjet.12565>
- Barkçın, F. (1994). *Eğitim yönetiminde yetki devri* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).
- Barut, C. (2022). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi).
- Barut, C. ve Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1213781>
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R. ve Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228-248. <https://doi.org/10.1111/curi.12044>
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Bay, E., Döş, B., Kahramanoğlu, R. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Baykal, M. (2019). *Akademisyenlerin program bağlılığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi).
- Bayrak, N., ve Bayrak, G. (2021). Eğitimde teknoloji kullanımı içerikli hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenine etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1009-1041. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957385>
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları*

- arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ve özel eğitim özel alan yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi).
- Belda-Medina, J. ve Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Integrating augmented reality in language learning: Pre-service teachers' digital competence and attitudes through the TPACK framework. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12123-12146. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11123-3>
- Benson, P. (2005). Autonomy and information technology in the educational discourse of the information age. C. Davison (Ed.), *Information technology and innovation in language education* içinde (ss. 173-193). Hong Kong University Press.
- Benson, S. N. K. ve Ward, C. L. (2013). Teaching with technology: Using TPACK to understand teaching expertise in online higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 153-172. <https://doi.org/10.2190/EC.48.2.c>
- Berger, S., Canning, R., Dolan, M., Kurek, S., Pilz, M. ve Rachwał, T. (2012). Curriculum-making in pre-vocational education in the lower secondary school: A regional comparative analysis within Europe. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 679-701. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.702223>
- Bergman, D., Calzada, L., LaPointe, N., Lee, A. ve Sullivan, L. (1998). *Vertical alignment and collaboration*. ERIC.
- Berka, W. (2000). The legal and philosophical meaning of autonomy in education. W. Berka, J. D. Groof ve H. Penneman (Ed.), *Autonomy in education* içinde (ss. 3-10). Kluwer Law International.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Bishop, D. C., Pankratz, M. M., Hansen, W. B., Albritton, J., Albritton, L. ve Strack, J. (2014). Measuring fidelity and adaptation: reliability of a instrument for school-based prevention programs. *Evaluation & The Health Professions*, 37(2), 231-257. <https://doi.org/10.1177/0163278713476882>
- Bizmiye, M. (2020). *Textbook dependency and teacher autonomy in EFL classes* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Bolstad, R. (2004, Kasım, 24-26). *School-based curriculum development: Redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow* (Sözlü Sunum). The Conference of the New Zealand Association of Research in Education (NZARE), Wellington, Yeni Zelanda.
- Bozkurt, B. ve Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 628-644. <https://doi.org/10.069.91/esosder.1024522>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi).
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim

- programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2006). Curricular and professional authority in schools. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 111-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00349.x>
- Canbazoğlu-Bilici, S., Yamak, H. ve Kavak, N. (2012, Haziran, 27-30). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi imajları* (Sözlü Sunum). 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Caratao, E. E., Maraňon, N. S. ve Rico, A. A. (2021, Kasım, 22-24). *Self-efficacy, collective teachers’ efficacy, curricular autonomy and professional commitment: A path analysis* (Sözlü Sunum). 21. Annual SEAIR Conference, Virtual.
- Carl, A. (2005). The "voice of the teacher" in curriculum development: A voice crying in the wilderness. *South African Journal of Education*, 25(4), 223-228.
- Cerych, L. (1999). General report on the symposium ‘Educational reforms in Central and Eastern Europe: Processes and outcomes’. *European Education*, 31(2), 5–38. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-493431025>
- Cesur-Özkara, E., Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L. ve Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Chapman, S. (2020). The significance of context: Autonomy and curriculum reform in rural schools. *The Curriculum Journal*, 31(2), 231-243. <https://doi.org/10.1002/curj.27>
- Cohen, E. H. (2016). Teacher autonomy within a flexible national curriculum: Development of Shoah (holocaust) education in Israeli state schools. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 167-191. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1033464>
- Colwill, I. ve Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411-425. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9044-3>
- Conway, P. F. ve Murphy, R. (2013). A rising tide meets a perfect storm: New accountabilities in teaching and teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32(1), 11-36. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.773227>
- Coquidé, M. ve Prieur, M. (2013). The French science curriculum - Work in progress. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe - CIDREE Yearbook 2013* içinde (ss. 63-80). SLO.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum:*

- Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. Routledge/Falmer.
- Crawford, J. (2011). *Aligning your curriculum to the common core state standards*. Corwin Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2.baskı). Pearson Education.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı:30474). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1&MevzuatTur=19&MevzuatTertip=5>
- Çar, B. ve Aydos, L. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 24(1).
- Çelik, Z. Gümüş, S. ve Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in turkey: Major reforms in the last decade and challenges ahead. Y.K. Cha, J. Gundara, S.H. Ham ve M. Lee (Ed.), *Multicultural education in global perspectives* içinde (ss. 103-119). Springer.
- Çelik, İ. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138(2023), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çokgezen, M. ve Terzi, N. (2008). Türkiye’de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 12(49), 1-18.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Dahal, N., Manandhar, N. K., Luitel, L., Luitel, B. C., Pant, B. P. ve Shrestha, I. M. (2022). ICT tools for remote teaching and learning mathematics: A proposal for autonomy and engagements. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(1), 289-296. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2022.01.013>
- Dakhil, T. A. ve Ghabanchi, Z. (2021). The relationship between Iraqi EFL teachers' spiritual intelligence, and their teaching autonomy: A case study Al-Diwaniyah, Iraq. *Multicultural Education*, 7(3). <https://10.0.20.161/zenodo.4619734>
- Dane, A. V. ve Schneider, B. H. (1998) Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Darrow, C. L. (2010). Measuring fidelity in preschool interventions: A microanalysis of fidelity instruments used in curriculum interventions. *Society for Research on Educational Effectiveness*, IL(2010).
- Davis, D. L. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a head start program: A mixed methods*

- study (Doktora tezi, the University of Nebraska).
- De Almeida, S. ve Viana, J. (2022). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed?. *The Curriculum Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1002/curj.199>
- Dearden R.F. (1975). Autonomy as an educational ideal I. S.C. Brown (Ed.), *Philosophers Discuss Education* içinde (ss. 3-18). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-02562-6_1
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demir, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi).
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (25.baskı). Pegem Akademi.
- Demirezen, S. ve Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 131-150. <https://doi.org/10.38015/sbyy.750007>
- Department of Basic Education (South Africa). (2011). Curriculum news: Improving the quality of learning and teaching; strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond. Ministry of Basic Education.
- Department of Basic Education (South Africa). (2012). Curriculum news: Improving the quality of learning and teaching; strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond. Ministry of Basic Education.
- Department for Education (Slovenia). (2010). The importance of teaching: Schools White Paper (Foreword by the Secretary of State for Education). DfE.
- Department of Education and Science (Ireland). (1999). Primary school curriculum. Dublin: The Stationary Office. http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/Intro_Eng.pdf
- Department of Education and Skills (Ireland). (2012). *A framework for junior cycle*. DES. http://www.juniorcycle.ie/NCCA_JuniorCycle/media/NCCA/Documents/JC-Framework_FINAL_02oct12.pdf
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dilek, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi).
- Doğan, F. (2019). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.

doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i2.686

- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: decision making and process* (9.baskı). Allyn&Bacon.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Diane Publishing.
- Drake, C. ve Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Durlak, J.A. ve DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28479. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28479>
- EACEA (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*. the Eurydice European Unit.
- EACEA (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. the Eurydice European Unit.
- European Commission (EC). (2006, 30 Aralık). *Official Journal of the European Union* (L 394/10). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Spranger, E. (1928). *Types of men. Synthetic psychology and ethics of personality*. Max Niemeyer.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2.baskı). Macmillan.
- Ekholm, M. (1996, Mart, 11-13). *Steering models for schools in Europe: On the intersection between centralism and decentralism* (Sözlü Sunum). German Educational Research Association, Halle, Almanya.
- Elliott, D. S. ve Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53.
- English, F. W. (1992). *Deciding what to teach and test*. Corwin.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi).
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programları okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Anı Yayıncılık.
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V. ve Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62, 393-411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Erss, M., Kalmus, V. ve Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': teachers'

- perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. T. Autio, L. Hakala ve T. Kujala (Ed.), *Curriculum research. Opening conversations about the Finnish school and teacher education* içinde (ss. 193-222). Tampere University Press.
- Ertem, H. Y., Arslan, A. ve Özenir-Üren, E. (2021). The role of teacher autonomy and school climate on goal orientations for teaching. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 203-212. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.14
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme* (4.baskı). Meteksan Ltd. Şti.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fitzpatrick, S. ve O'Shea, M. (2013). Moving up the line - Schools at the hub of policy development in Ireland. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 199-138). SLO.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *Curriculum Journal*, 16(3), 401-413. <https://doi.org/10.1080/09585170500256479>
- Fraenkel, J. P. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (8.baskı). McGraw Hill Companies.
- Franke, M. L., Kazemi, E. ve Battey, D. (2011). Teacher learning of curriculum materials: An exploratory study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(1), 1-19.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Frostensson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Fullan, M., Hill, P. ve Crévola, C. (Ed.). (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.baskı). Teachers College Press.
- Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Fuller, C., Goodwyn, A. ve Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers & Teaching*, 19, 463-474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>
- Garrett, R. M. (1990). The introduction of school-based curriculum development in a centralized education system: A possible tactic. *International Journal of Educational Development*, 10, 303-309. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(09\)90007-4](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(09)90007-4)
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doktora tezi, University of Pennsylvania).
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10.baskı). Pearson Publishing.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (10.baskı). Pearson.

- Glatthorn, A. A. (2000). *The principals as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2.baskı). Corwin.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. ve Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (2.baskı). SAGE.
- Glenn, C. (2000). The concept of educational autonomy. W. Berka, J. D. Groof ve H. Penneman (Ed.), *Autonomy in education* içinde (ss. 11-20). Kluwer Law International.
- Gomendio, M. (2017). International summit on the teaching profession: Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Gómez-Trigueros, I. M. (2023). Digital skills and ethical knowledge of teachers with TPACK in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep406. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12874>
- Goodson, I. F. (2014). *Curriculum, personal narrative and the social future*. Routledge.
- Göloğlu-Demir, C. ve Kızıllhan, P. (2021). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy behaviors. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 221-238. https://www.doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.14
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L. ve Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Graham, R. C., Borup, J. ve Smith, N. B. (2012). Using TPACK as a framework to understand teacher candidates' technology integration decisions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 530-546. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00472.x>
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Güneş, E. ve Bahçıvan, E. (2016). A multiple case study of preservice science teachers' TPACK: Embedded in a comprehensive belief system. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(15), 8040-8054.
- Güngör-Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi).
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).
- Gürbüz, Ş. ve Şen, H. Ş. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*, 14(1). <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.1>
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye'de eğitim*

- politikaları içinde* (ss. 351-370). Nobel Yayıncılık.
- Güzeller, C. O. (2016). *Herkes için çok değişkenli istatistik*. Maya Akademi.
- Güzel-Yüce, S.(2021). Eğitim programı okuryazarlığı yolunda teori ve uygulamayı birleştirme: Programa bağlılık ve programı uyarlama dengesi. Y.Bolat (Ed.) *Eğitim programı okuyazarlığı içinde* (ss.30-58). Pegem Akademi.
- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. ve Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching–Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Haerr, C. (2012). *Teacher narratives of resistance: Maintaining professional autonomy within the (curriculum and) pedagogy of high-stakes testing* (Doktora tezi, Miami University).
- Hair Jr. J.F., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E. (2013). *Multivariate data analysis: a global perspective*. Pearson Education.
- Halász, G., Garami, E., Havas, P. ve Vágó, I. (2001). *The development of the Hungarian educational system*. National Institute for Public Education.
- Halinen, I. ve Holappa, A.S. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust-The case of Finland. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 39-62). SLO.
- Hameyer, U. (2010). Transforming the school curriculum in Germany. E. H. F. Law ve N. Nieveen (Ed.), *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development* içinde (ss. 217–238). Sense.
- Hameyer, U. ve Tulowitzki, P. (2013). Reflecting curriculum trends in Germany - A conceptual framework. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.) *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss.81-98). SLO.
- Hanson, E. M. (2006). Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. C. Bjork (Ed.), *Educational decentralization* içinde (ss. 9-25). Springer https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_2
- Harris J. ve Hofer M. (2009) Instructional planning activitytypes as vehicles for curriculum-based TPACK development. C.D. Maddux (Ed.), *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2009* içinde (ss. 99-108). Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).
- Harris, J., Mishra, P. ve Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Harvey, L. (2021). *“Bigger than the syllabus”: Exploring second language writing instructors’ curriculum knowledge* (Doktora tezi, The University of Arizona).
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: what we teach and why*. SAGE.
- Hofer, M. ve Grandgenett, N. (2012). TPACK development in teacher education: A longitudinal study of preservice teachers in a secondary MA Ed. program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83-106. <https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782598>
- Hong, H. J. ve Kim, D. S. (2008). Inquiry of the optimal number of courses within

- one semester and one school day. *The Korean Journal of Curriculum Studies*, 26, 73-101.
- Hong, W. P. ve Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959471>
- Honra, J. R. (2022). Examining teachers' Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) in remote teaching and learning modality. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(12), 2537-2545. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.12.07>
- Hopmann, S. (2003) On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Horvát, Z., Kaposi, J. ve Varga, A. (2013). The curriculum pendulum swings in Hungary. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 99-118). SLO.
- Howe, E. R. ve Watson, G. C. (2021). Finding our way through a pandemic: Teaching in alternate modes of delivery. *Frontiers*, (6), Makale 661513. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661513>
- Howie, S. (2001). *Mathematics and science performance in grade 8 in South Africa 1998/99*. Human Sciences Research Council.
- Hughes, S. ve Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302. <https://doi.org/10.1002/curj.25>
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- Işık, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi).
- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and students' creativity* (Doktora tezi, University of Georgia).
- İpek-Şahin, D. (2017). *The relationship between teacher reflection and teacher autonomy with respect to certain variables* (Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi).
- Jang, S.-J. ve Tsai, M.-F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.282>
- Jansen, J. D. ve Christie, P. (1999). *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Cape Town: Juta Academic Publishers.
- Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher*, 8(1), 105-134. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1105108>
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına

- yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kahramanoğlu, R., Bay, E., Vural, Ö. F. ve Aydın Aşk, Z. (2016). Teacher views on school-based curriculum development approach (an analysis of applicability in Turkey). *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(34), 180-201.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4087>
- Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z. ve Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 233-245.
- Kandemir, M. (2019). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri, mesleğe adanmışlıkları ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi).
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında “program uyumluluğunun” incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40. <https://doi.org/10.22596/2017.0201.26.40>
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Karabük Valiliği (2022). Karabük'te yaşam - Karabük eğitim kültür. <http://www.karabuk.gov.tr/sehrimiz> adresinden 06.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Karabük MEM). (2022). Müdürlüğümüz istatistik verileri. <https://karabuk.meb.gov.tr/www/mudurlugumuz-istatistik-verileri/icerik/143> adresinden 06.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Karadeniz, D. (2022). *Öğretmenlerin özerklik algısının ortaöğretim öğrencilerinin dönem sonu başarı puanını yordama gücü* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Karagülle, S., Varkı, E. ve Hekimoğlu E. (2019). Program okuryazarlığı kavramının eğitim programının uygulanabilirliği ve işlevselliği bağlamında incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Karakuyu, A. ve Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Karalar, H. ve Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(USOS Özel Sayı), 15-30.
- Karataş, İ., Tunç, M. P., Demiray, E. ve Yılmaz, N. (2016). Öğretmen adaylarının Matematik öğretiminde teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 512-533. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194940>
- Karseth, B. ve Sivesind, K. (2010). Conceptualizing curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). Lost at sea: without a curriculum, navigating instruction can be tough especially for

- new teachers. *American Educator*, 26(2), 6.
- Kauffman, D. (2005). *Curriculum support and curriculum neglect: Second-year teachers' experiences*. Harvard University.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193. <https://doi.org/10.24315/tred.562063>
- Kelly, A.V. (1990). *The National Curriculum: A critical review*. Paul Chapman Publishing.
- Kennedy, K. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 180–195.
- Kennedy, K. (2010). School-based curriculum development for new times: A comparative analysis. E.H. Law ve N. Nieveen (Ed.), *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development* içinde (ss. 3-18). Sense Publishers.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Kılıç, E. (2008). *Demokrat Parti dönemi milli eğitim politikası (1950-1960)* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Kılıçaslan, S. ve Ünal, M. (2018) Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 6(2), 406-428. <https://10.0.114.145/tayjournal.2022.510.11>
- Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak, K. B. ve Bektaş, N. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinlik Planı Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi: Uyarlama, Aile Katılımı ve Değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266. <https://doi.org/10.24315/tred.700610>
- Kim, B. J. (2009). Analytical study on teachers' conception on the actual condition of school autonomy. *The Korean Journal of Politics of Education*, 16, 103–123.
- Kline, R. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. Y. Petscher, C. Schatschneider, D. L. Compton (Ed.), *Applied quantitative analysis in education and the social sciences* içinde (ss. 183-217). Routledge.
- Koçak, Y. U. (1995). *Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerleşme konusundaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*. 21(3), 94–102.
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Korean Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). (2009). *How to enhance the level of school's autonomy in implementing the national curriculum*. KICE.
- Korean Youth Policy Institute. (2009). *2009 Survey on high school students' school lives*. KYPI.
- Köse, F. (2021). TPAB modeli kapsamında öğretmenlerin TPAB becerilerinin geliştirilmesi: Bir çalıştay örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2509-2530. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1016001>
- Kremer, L. ve Hofman, J. E. (1981, Nisan, 13-17). *Teachers' professional identity and job-leaving inclination* (Sözlü Sunum). The Annual Meeting of the

- American Educational Research Association, Los Angeles, ABD.
- Kuiper, W. ve Berkvens, J. (Ed.). (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE yearbook 2013*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Kuiper, W., Nieveen, N. ve Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 139-162). SLO.
- Kuloğlu, M. E. (2019). Öğretmenlerin program özerkliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *7.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 413-422). EPÖDER.
- Kum, O. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi).
- Kurz, A., Elliot, S. N., Wehby, J. H. ve Smithson, J. L. (2010). Alignment of the intended, planned and enacted curriculum in general and special education and its relation to student achievement. *The Journal of Special Education*, 44(3):131-145. <https://doi.org/10.1177/0022466909341196>
- Kuyubaşioğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi).
- Kwarteng, J. T., Boadu, K., Acquah, B. Y. S., Ababio, B. T., Leticia, B. ve Brown, M. (2018). Teachers' fidelity of use of selected senior high school subject curricula. *International Journal of Educational Researchers*, 9(4), 25-37.
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: a study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* (Doktora tezi, University of Pennsylvania).
- Lamb, T. ve Reinders, H. (Ed.). (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Law, E. H. ve Nieveen, N. (2010). *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. Sense Publishers.
- Leat, D., Livingston, K. ve Priestley, M. (2013). Curriculum deregulation in England and Scotland - Different directions of travel? W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 229-248). SLO.
- Lee, M. ve Larson, R. (2000). The Korean 'examination hell': Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271. <https://doi.org/10.1023/A:1005160717081>
- Lennert Da Silva, A. L. ve Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Livingston, K. ve Hulme, M. (2013). Innovations in teacher professional learning in Scotland: Moving forward in challenging times. J. Stephenson ve L. Ling (Ed.), *Challenges to teacher education in difficult economic times* içinde (ss.173-193). Routledge.
- Ljungberg, J. ve Nilsson, A. (2009). Human capital and economic growth: Sweden 1870–2000. *Cliometrica*, 3, 71-95. <https://doi.org/10.1007/s11698-008-0027-7>

- Lo, W. Y. W. (2010). Decentralization of higher education and its implications for educational autonomy in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 127-139. <https://doi.org/10.1080/02188791003721572>
- Lundgren, U.P. (2013). Sweden - From governing with curricula to steering with outcomes. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 269-285). SLO.
- Maor, D. (2017). Using TPACK to develop digital pedagogues: a higher education experience. *Journal of Computers in Education*, 4, 71-86. <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0055-4>
- McAra, K., Broadley, E. ve McLauchlan, J. (2013). Curriculum for excellence in Scotland - Local flexibility or national 211 exemplification? W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss.211-228). SLO.
- McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the work of teachers. D. Flinders ve S. Thornton (Ed.), *The curriculum studies reader* içinde (ss.188-97). Routledge.
- McGinn, N. ve Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?* UNESCO.
- McGrath, J., Karabas, G. ve Willis, J. (2011). From TPACK concept to TPACK practice: An analysis of the suitability and usefulness of the concept as a guide in the real world of teacher development. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 1-23.
- McNeill, K. L., Marco-Bujosa, L. M., González-Howard, M. ve Loper, S. (2018). Teachers' enactments of curriculum: Fidelity to procedure versus fidelity to goal for scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1455-1475. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1482508>
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *The character of curriculum. Curriculum approaches, ongoing issues.* Merrill Prentice Hall.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* (Doktora tezi, Akershus University College).
- Mausethagen, S. ve Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 30-41. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Öğretmen yeterlikleri*. Devlet Kitaplar Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022a). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji derslerine ait ders planı örnekleri ile)*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022b). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı (Türk Dili Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe derslerine ait ders planı örnekleri ile)*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (MEB ÖYGM) (2023). Hizmet içi eğitim planları. <https://oygm.meb.gov.tr/www/egitim-planlari/icerik/28> adresinden 21.03.2023 tarihinde alınmıştır.
- Meyers, C.V.M. ve Brandt, W.C. (2015). *Implementation fidelity in education*

- research. *Designer and evaluator considerations*. Routledge.
- Mihalic, S. (2002). *The importance of implementation fidelity*. Center for the Study and Prevention of Violence.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2008, Mart, 24-28). *Introducing technological pedagogical content knowledge* (Sözlü Sunum). Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, ABD.
- Mishra, P. (2019). "Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade". *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Momenimahmouei, H. ve Mohammadzadehsangan, A. (2021). Investigating the role of curriculum literacy in professional development through the mediating role of professional learning communities of primary school teachers in Khaf City. *Journal of Teachers Professional Development*, 6(2), 1-19.
- Moloi, M. Q. (2005, Eylül-Ekim, 25-2). *Mathematics achievement in South Africa: A comparison of the official curriculum with pupil performance in the SACMEQ II Project* (Sözlü Sunum). The International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, Fransa.
- Mouraz, A., Leite, C. ve Fernandes, P. (2019). Between external influence and autonomy of schools: effects of external evaluation of schools. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2922>
- Mølstad, C.E. (2015a). *State-based curriculum-making - A study of curriculum in Norway and Finland* (Doktora tezi, University of Oslo).
- Mølstad, C.E. (2015b). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>.
- Moreira-Fontán, E., García-Señorán, M., Conde-Rodríguez, Á. ve González, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement. *Computers & Education*, 134, 63-77. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.007>
- Morgado, J. C. ve Sousa, F. (2010) Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384. <https://doi.org/10.1080/02680931003624524>
- Munby, H. (1987, Nisan, 20-24). *Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge* (Sözlü Sunum). The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington DC, ABD.
- Mutluoğlu, A. ve Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126.
- Murchan, M., Loxley, A., Johnston, K., Quinn, M. ve Fitzgerald, H. (2005). *Evaluation of the Primary Curriculum Support Programme (PCSP)*. DES.
- Mustafa, M. ve Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.07.003>

- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (1998). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers*. Muthén & Muthén.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2005). *Primary curriculum review: Phase 1 (English, Visual Arts, Mathematics)*. NCCA. http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Primary_Curriculum_Review,_Phase_1_Final_Report_with_recommendations.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2008). *Primary curriculum review: Phase 2 (Gaeilge, Science, SPHE)*. NCCA. http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Primary_Curriculum_Review,_Phase_2_Final_report_with_recommendations.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2010a). *Curriculum overload in primary schools. An overview of national and international experiences*. NCCA. http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/PSN_Curriculum_Overload/Overview_national_international_experiences.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2010b). *Curriculum overload in primary schools: Experiences and reflections from the learning site*. NCCA. http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/PSN_Curriculum_Overload/Curriculum_overload_voices_from_learning_site.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2010c). *Innovation and identity: Ideas for a new junior cycle*. NCCA. http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Post-primary_Education/Junior_Cycle/Junior_cycle_developments/Documentation/Innovation_and_Identity_Ideas_for_a_new_junior_cycle.pdf
- Nevenglosky, E. A. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Doktora tezi, Walden University).
- Nguyen, H., Elliott, K. ve Davis, H. (2018, Kasım, 25-28). *Swimming in uncharted waters: A case for developing lecturers of English in Vietnam higher education* (Sözlü Sunum). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Geelong, Australia.
- Nieveen, N. ve Kuiper, W. (2012). Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-369. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.3.357>
- Nieveen, N., van den Akker, J. ve Resink, F. (2010). Framing and supporting school-based curriculum development in the Netherlands. E. Law ve N. Nieveen (Ed.), *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development* içinde (ss. 273-283). Sense Publishers.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Niess, M. L. (2013). Central component descriptors for levels of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 48(2), 173-198. <https://doi.org/10.2190/EC.48.2.d>
- Nelson, C. ve Miron, G. (2005). Exploring the correlates of academic success in

- Pennsylvania charter schools. National Centre for the Study of Privatization in Education.
- Nsibande, R. N. ve Modiba, M. M. (2012) 'I just do as expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- OECD (2001). *An overview of education policies of the state. Estonia. Education and skills*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2013). *What makes schools successful? Resources, policies and practices* (Vol. IV): OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD. <https://10.1787/9789264225442-en>
- Odabaş, H., Tekdere, M. ve Aktepe, E. (2016, Şubat, 2-3). *Possible effects of decentralization of education services: applicability in Turkey* (Sözlü Sunum). International Conference in Economics, Barselona, İspanya.
- Ogar, O. E. ve Opoh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Ogle, D. A. (2021). *Personalized learning: A meta-analysis*. (Doktora tezi, The Southern Baptist Theological Seminary).
- Oliva, P. (2009). *Developing the curriculum* (7.baskı). Pearson Education.
- Olivant, K. F. (2015). "I am not a format": Teachers' experiences with fostering creativity in the era of accountability. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.978920>
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions-the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599-619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (4.baskı). Pearson Education.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022, 14 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı:31750). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Öner, F. (2023). *İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık becerileri: Resmi ve işlevsel program bağlamında bir inceleme* (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi).
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Özdemir, M., Büyükgöze, H., Akman, Y., Topaloğlu, H. ve Çiftçi, K. (2023). Distributed leadership and teachers' emotional labour: the mediating role of teacher autonomy. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405-422. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2022-0092>
- Özdemir, N. ve Erduran, A. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-47.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altınoğlu, A. (2013). *Türkiye’de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2011a). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2011b). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pamuk, S., Ergun, M., Çakır, R., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20(2), 241-263. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9278-4>
- Papadopoulou, V. ve Yirci, R. (2013). Rethinking decentralization in education in terms of administrative problems. *Educational Process: International Journal*, 2(1-2), 7-18.
- Park, S. K. (2008). A beginning discussion on searching for the starting point and direction of curriculum decentralization in Korea. *Korean Journal of Curriculum Studies*, 26, 87–106.
- Paulsrud, D. ve Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers’ perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi).
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38–54.
- Pence, K. L., Justice, L. M. ve Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A. ve Slocum, L. (2015). A comprehensive examination of preschool teachers’ implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *Child & Youth Care Forum* içinde (ss. 731-755). Springer.
- Pierson, M. E. (1999). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise (Doktora tezi, Arizona State University).
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. ve Taubman, P. (2004) Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses (2.bası). Peter Lang.
- Pinar, W. (2014). *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.
- Polat, Ç. M., Yıldız, K. ve Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124-

1160. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1105108>
- Polka, W. S. ve Mattia, P. R. (2009). *Curriculum planning in the twenty-first century: Managing technology, diversity, and constructivism to create appropriate learning environments for all students*. ICTE. http://www.ictte.org/T01_Library/T01
- Potenza, E. ve Monyokolo, M. M. 1998. A destination without a map: Premature implementation of Curriculum 2005. D. Jansen ve P. A. Christie (Ed.), *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa* içinde (ss.231-246). Juta & Co Ltd.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2.baskı). McGraw-Hill.
- Radó, P. (2021). *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Hungarian education system*. CEU Center for Policy Studies.
- Ramatlapana, K. ve Makonye, J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). *Africa Education Review*, 9(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.753185>
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A. ve Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391. <https://doi.org/10.1177/1090198103253627>
- Reeves, J. (2008). Between a rock and a hard place? Curriculum for Excellence and the quality initiative in Scottish school. *Scottish Educational Review*, 40, 6-16.
- Ropo, E. ve Välijärvi, J. (2010). School-based curriculum development in Finland. E.H-F. Law ve N. Nieveen (Ed.), *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development* içinde (ss. 197-216). Brill.
- Rosenholtz, S. J. ve Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 61, 241-257. <https://doi.org/10.2307/2112873>
- Ruiz-Primo, M. A. (2005, Nisan, 11-15). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation* (Sözlü Sunum). AERA Annual Meeting, Montreal, Kanada.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M. ve Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66. doi:10.1080/00220973.1991.10806579
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76.
- Saab, N. ve Stengs, S. (2014). Teachers who use flipping the classroom: Professional development, feelings of autonomy and TPACK. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(4), 341-360. <https://doi.org/10.1504/IJSMILE.2014.067639>
- Safranbolu Kaymakamlığı (2022). Tarihçe. <http://safranbolu.gov.tr/tarihce> adresinden 06.06.2022 tarihinde alınmıştır.

- Sakallıoğlu, G. ve Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 70-107. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1112046>
- Saral, N. Ç. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Turkey*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).
- Saykal, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi).
- Saykal, A. ve Sağır, Ş. U. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115-137. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.001>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J. ve Shin, T.S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://dx.doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Serin, H. ve Bozdağ, F. (2020). Relationship between teachers' attitudes towards technology use in education and autonomy behaviors. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(3), 60-69.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice*. Jossey-Bass.
- Sivesind, K., Bahmann, K. ve Afsar, A. (2013). Researching curriculum specification and freedom in Norway. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 163-188). SLO.
- Skilbeck, M. (2005). School-based curriculum development. A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* içinde (ss. 109-132). Springer.
- Sousa, F. (2013) Portugal - the mirage of curricular autonomy. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 189-210). SLO.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, (2), 1-41.
- Stein, M. K. ve Kim, G. (2009). The role of mathematics curriculum materials in large-scale urban reform: An analysis of demands and opportunities for teacher learning. J.T. Remillard, B.A. Herbel-Eisenmann ve G.M. Lloyd (Ed.), *Mathematics teachers at work* içinde (ss. 57-75). Routledge.
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B. ve Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. Learning First.
- Strong, L. E. ve Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>
- Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Süer, S. ve Kınay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 191-214. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009>
- Süral, S. ve Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Şad, S. N., Açıkgül, K., ve Delican, K. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) ilişkin yeterlilik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9480>
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi).
- Şentürken, C. ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283. <https://doi.org/10.26466/opus.650115>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Tahirsylaj, A. (2019). Teacher autonomy and responsibility variation and association with student performance in Didaktik and curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1535667>
- Tanner, D. ve L. N. Tanner (1980). *Curriculum development* (2.baskı). Macmillan.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
- Taşpolatoğlu, A. E. (1993). *Türk milli eğitiminde cumhuriyetten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Taylor, N., Muller, J. ve Vinjevoold, P. (2003). *Getting schools working: research and systemic school reform in South Africa*. Pearson Education.
- Terzi, Ç. (2005). *Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa Birliği*

- eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 19.03.2023 tarihinde alınmıştır.
- The Finnish National Board of Education. (2010, Eylül, 13-14). *Basic Education in Finland –How to develop the top ranked education system?* (Sözlü Sunum). Building Blocks for Education: Whole System Reform-Conference, Toronto, Kanada.
- The Finnish National Board of Education. (2011). Basic education. <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education> adresinden 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Thompson, A. D. ve Mishra, P. (2007). Editors' remarks: Breaking news: TPACK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10402454.2007.10784583>
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Doktora tez, Orta Doğu Teknik Üniversitesi).
- Tokgöz-Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi).
- Tokgöz, M. ve Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.
- TPACK (2023). TPACK Images - Using the TPACK Image. <http://www.tpack.org/> adresinden 21.03.2023 tarihinde alınmıştır.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum, *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 1-27. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1407458>
- Turan-Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (ortaokul 5.sınıf Fen Bilimleri dersi örneği)* (Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Turgut, T., Aydın, F. ve Kantürk-Yigit, G. (2019). Technological pedagogical content knowledge competencies of Social Studies teachers: The case of the city of Karabuk. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 255-287. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.017>
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21.Yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 156-169.
- Tutuş, F. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi).
- Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E. ve Ugaste, A. (2015). Estonian preschool teachers' aspirations for curricular autonomy–the gap between an ideal and professional practice. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1845-1861. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028387>
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Okan Matbaacılık.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Ulaş, J. ve Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.023>

- Umugiraneza, O., Bansilal, S. ve North, D. (2018). Exploring teachers' descriptions of 'ways of working with the curriculum' in teaching mathematics and statistics. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(1), 70-80.
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi* (Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi).
- Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Ünlü, E. ve Çakar-Özkan, E. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarının, öz yeterlik inançlarının, mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 99-114. <https://doi.org/10.47214/adeder.1257875>
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Coşkun, M. K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 214-228. <https://doi.org/10.17556/erziefd.295611>
- Üzel, D ve Uyangör, S. M. (2018). Eğitim fakültesi matematik öğretmen adayları ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 12(27).
- Üzüm, P. ve Karşı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Van den Akker, J., Kuiper, W. ve Hameyer, U. (Ed.). (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J. (2013). Curricular development research as a specimen of educational design research. T. Plomp ve N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* içinde (ss. 53-72). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Vansteenkiste, M. ve Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032359>
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (4.baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vieira, F. (2007). Teacher autonomy: Why should we care? *Independence*, 41, 20–28.
- Vitikka, E., Krokfors, L. ve Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum. *Miracle of education* içinde (ss. 83-96). Sense Publishers.
- Voogt, J., Fisser, P., Tondeur, J. ve van Braak, J. (2016). Using theoretical perspectives in developing an understanding of TPACK. *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* içinde (ss. 33-52). Routledge.
- Wangdi, T., Dhendup, S. ve Gyelmo, T. (2023). Factors influencing teachers' intention to use technology: Role of TPACK and facilitating conditions. *International Journal of Instruction*, 16(2), 1017-1036. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16254a>
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an

- era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/13664530200200156>
- Wermke, W. ve Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- Wermke, W., Olason Rick, S. ve Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Wermke, W. ve Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-6. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28841>
- Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*. Routledge.
- Woods, J. M. (2021). *Decisions of curricula fidelity: A qualitative, descriptive study in the Southwestern United States* (Doktora tezi, Grand Canyon University).
- Wright, J. (2018). *A multiple-case study on the perceptions of teacher autonomy in a traditionally structured and a teacher powered school* (Doktora tezi, Liberty University).
- Wu, Y. ve Wu, F. (2018). The relationship between teacher autonomy and ICT competency of pre-service Teachers. *2018 Seventh International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* içinde (ss. 11-15). IEEE.
- Xia, J., Wang, M. ve Zhang, S. (2022). School culture and teacher job satisfaction in early childhood education in China: the mediating role of teaching autonomy. *Asia Pacific Education Review*, 24, 101-111. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09734-5>
- Xu, S., Zhu, S. ve Tang, M. (2018, Ekim, 19-21). *A research on the present situation and strategies of pre-service teachers' TPACK competence* (Sözlü Sunum). 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), Hangzhou, Çin.
- Yar-Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi).
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yar-Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1548-1563.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yavuz, M. (2016). Eğitimde özerklik üzerine. TEDMEM. <https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine> adresinden 15 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcılar, Ü. ve Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T. ve Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1),

- 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yıldırım, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi).
- Yıldız, A. (2014). *İdealist öğretmenlerden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü*. Kalkedon Yayınları.
- Yıldız, S. (2018). The relationship between the curriculum design orientations preference and curriculum fidelity of preservice teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.001>
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Science Studies Journal*, 5(44), 5177-5191. <https://doi.org/10.26449/sssj.1767>.
- Yıldız, B. B., Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2021). Evaluation of teachers' motivation and curriculum autonomy levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 330-353.
- Yılmaz-Ergül, D. ve Taşar, M. (2022). Dönüştürücü öğrenme teorisine dayalı bir TPAB Geliştirme eğitiminin öğretmen adaylarına katkısı: Çoklu durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2037-2080. <https://doi.org/10.17152/gefad.1191875>
- Yılmaz, Z., Yanpar-Yelken, T. ve Tanrıseven, I. (2019, Eylül, 6-8). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı öğrenme ortamı değerlendirmeleriyle özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Sözlü Sunum). International Symposium on Active Learning, Adana, Türkiye.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi).
- Yolcu, O. ve Akar-Vural, R. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin program özerkliği üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-54. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.002>
- Yolcu, O. ve Akar-Vural, R. (2021). An examination of instructional autonomy practices of science teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 79-94. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.79>
- Yorulmaz, Y. I., Çolak, I. ve Çiçek-Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81-96. <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1),

- 125-139. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2168>
- Yurtseven, C. ve Hoşgörür, T. (2021). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 89-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.897847>
- Yusufoğlu, A. ve Gençtürk-Güven, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(2), 181-203.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.
- Zaidi, R. F., Khan, W. A. ve Fatima, W. (2022). A comparative study of teacher educator's teaching effectiveness of B. Ed. institutions of Delhi (India). *Asian Education*, 2022(6), 1-19.
- Žakelj, A., Barle, A. ve Cankar, F. (2013). Slovenia - between the school system's decentralization, curriculum autonomy, and teachers' professionalism. W. Kuiper ve J. Berkvens (Ed.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* içinde (ss. 249-268). SLO.
- Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki (Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi).

8. EKLER

EK 1 Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Ölçme Aracı Kullanma İzni Hk. - Program Özerkliği Ölçeği

okan yolaç

Mon 5/3/2021 13:06

To: Muhammed Esad KULOĞLU

Tabi ki kullanabilirsiniz, kolaylıklar olsun.



From: Muhammed Esad KULOĞLU

Sent: Monday, May 3, 2021 1:01 PM

To: okan yolaç

Subject: Ölçme Aracı

Kıymetli Hocam,

Ben, Karabük Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünden Arş.Gör. M. Esad Kuloğlu. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde aynı anabilim dalında doktora eğitimime devam etmekteyim.

"A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum" isimli çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçme aracını doktora tezimde kullanabilmek için izninizi talep etmekteyim.

Cevabınız için şimdiden teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.
Saygılarımla,



Karabük University International Cooperation

Hector

Te

Re: Ölçme Aracı Kullanma İzni Hk. - Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Jale Ular

Tue 5/4/2021 19:56

Ti

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

Merhaba Esad,

Olcegi ekte gonderiyorum.

Calismalarinda basarilar dilerim,
Jale

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

Esad Esad KULOĞLU

wrote:

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

olduğun

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

erim.

Saygılarımla,

Esad M. Esad KULOĞLU

Ulas & Aksu 2014 - Ogretmen Ozerklik Olcegi-Turkce.pdf;

RE: Ö. , Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

Veda YAR YILDIRIL.

To: Muhammed Esad KULOĞLU <m

Merhaba,

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli çalışmamda geliştirmiş olduğum ölçeği tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçek makalenin ekinde sunulmuştur. İyi çalışmalar dilerim.

----- Original Message -----

Sent

Subject:

Kıymetli Hocam,

Ben, Karabük Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünden Arş.Gör. M. Esad Kuloğlu. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde aynı anabilim dalında doktora eğitimime devam etmekteyim.

"Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçme aracını doktora tezimde kullanabilmek için izninizi ve mümkünse ölçekle ilgili çalışma dosyalarını talep etmekteyim.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.
Saygılarımla,

Res. Asst. M. Esad KULOĞLU

Re: Ölçme Aracı Kullanma İzni Hk. - Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Cihat YAŞAROĞLU

Mon 5/3/2021 16:17

To: Muhammed Esad KULOĞLU

1 attachments (15 KB)

öpbö.docx;

Merhaba Hocam,
Ekte göndermiş olduğum Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğini, çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim

Muhammed Esad KULOĞLU , 3 May 2021 Pzt, 12:46 tarihinde şunu yazdı:

Kıymetli Hocam,

Ben, Karabük Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünden Arş.Gör. M. Esad Kuloğlu. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde aynı anabilim dalında doktora eğitimime devam etmekteyim.

"ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI" isimli çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçme aracını doktora tezimde kullanabilmek için izninizi ve mümkünse ölçekle ilgili çalışma dosyalarını talep etmekteyim.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.

Saygılarımla,

Res. Asst. M. Esad KULOĞLU

Re: Ölçek Kullanma İzni - TPACK Instrument

Recep Çakı.

Thu 5/6/2021 03:57

To: M.

2 attachments (3 MB)

A3.pdf; TPAB.docx;

Muhammed merhaba

Tez çalışmada kullanabilmen için ilgili ölçeği ve makalesini ekte gönderiyorum.

Çalışmalarında başarılar dilerim.

Prof. Dr. Muhammed Esad KULOĞLU
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü
Alanya T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Recep ÇAKIR

Öğr. Gör.
AMASYA, 05/06/2021

Muhammed Esad KULOĞLU

yazdı:

Kıymetli Hocam,

Ben, Karabük Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünden Arş.Gör. M. Esad Kuloğlu. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde aynı anabilim dalında doktora eğitimime devam etmekteyim.

"Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument" isimli çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçme aracını doktora tezimde kullanabilmek için izninizi ve mümkünse ölçeğin Türkçe uygulanabilir formunu talep etmekteyim.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, sağlıklı günler dilerim.
Ygılarımla,

EK 2 Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Muhammet Esad KULOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim

Sayın Muhammet Esad KULOĞLU,

“Program Özerkliği, Öğretmen Özerkliği, Öğretim Programı Okuryazarlığı, Öğretim Programına Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişkiler” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/231) kurulumuzun 01.06.2021 tarihli ve 2021/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİÇİT(Üye)

Prof. Dr. Altay EREN(Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Doç. Dr. Abdullah KARAKOGLU (Üye)

Av. Zuhal Demirci(Üye)

EK 3 Araştırma Uygulama İzni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-28070571
Konu : Anket İzni

09/07/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 22.06.2021 tarihli ve E-79594239-302.14-2100054238 sayılı yazısı
b) Okul Öncesi Komisyonunun 02.07.2021 tarihli kararı.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 24.06.2021 tarihli Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Muhammet Esad KULOĞLU, Doç. Dr. Sevilay YILDIZ danışmanlığında "Program Özerkliği, Öğretmen Özerkliği, Öğretim Programı Okuryazarlığı, Öğretim Programına Bağlılık ve TPAB Arasındaki İlişki" adlı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmi/ Özel Okul ve Kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulama isteği belirtilmiştir.

İlgi (b)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyon Kararı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (c)'de kayıtlı kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet KARATEPE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (62 Sayfa)
- 2- İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)
- 3- İlgi (c) Yazı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no:412

Belge : <https://evraksorgu.meb.gov.tr>

Merkez/Karabük

Telefon No :

E-Posta :

Kep Adresi : meb@evraksorgu.meb.gov.tr

Bilgi için: Feray KAHİR

Unvan : Memur

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr>

f868-617d-300

42 kodu ile teyit edilebilir.



EK 4 Program Özerklik Ölçeği

M. N.	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Mesleki gelişime yönelik eğitici seminerlere kendi tercihimle katılırım.					
2	Görevim olmasa da okuldaki eğitsel faaliyetlerin planlamasına aktif katılırım.					
3	Hizmet içi eğitim içeriklerinden eğitsel değeri yüksek olanları özgürce seçerim.					
4	Öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalarını sağlayacak fırsatlar yaratırım.					
5	Öğrencilerin başarılı olmaları için kendi isteğime göre çeşitli yollar denerim.					
6	Etkinlikleri yürütürken öğrencilerin ilgisini çekecek programda yer almayan farklı uygulamalar yaparım.					
7	Öğrenci merkezli etkinliklerden sınıfıma en uygun olanı seçerim.					
8	Geleneksel (yazılı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vb.) sınav türlerini kendi tercihimle kullanırım.					
9	Öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm.					
10	Süreçte hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullanacağıma kendim karar veririm.					
11	Çerçeve olarak hazırlanan yıllık planda kendime göre değişiklikler yaparım.					
12	Gerek gördüğümde kazanım sınırlamalarını (hangi içerikleri kapsayıp kapsamadığı) esnetirim.					
13	Program kazanımlarında uygun gördüğüm şekilde değişiklikler yaparım.					

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler şu şekildedir:

Mesleki gelişim özerkliği: 1, 2, 3

Süreç özerkliği: 4, 5, 6, 7

Değerlendirme özerkliği: 8, 9, 10

Planlama özerkliği: 11, 12, 13

EK 5 Öğretmen Özerklik Ölçeği

M. N.	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
2	Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
3	Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
4	Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
5	Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.					
6	Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
7	Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
8	Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
9	Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.					
10	Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
11	Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
12	Hizmet içi eğitimi verecek kişi/lerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
13	Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
14	Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
15	Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.					
16	Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.					
17	Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					
18	Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.					

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler şu şekildedir:

Eğitim programları ile ilgili karar verme (EPKV): 1, 2, 5

Öğretimi planlama ve uygulama (ÖPU): 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18

Mesleki gelişim (MG): 6, 10, 12, 14

EK 6 Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği

M. N.	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
7	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
10	Okul veya sınıf içerisinde yapılan eğitim, öğretim projelerini öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim.					
11	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
12	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
13	Öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarlarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
14	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarını ayarlayabilirim.					
15	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
16	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
17	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
18	Öğretim programlarında meydana gelen değişiklikleri öğretim sürecine yansıtabilirim.					
19	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
20	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					

21	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim.					
22	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklayabilirim.					
23	Kurul toplantılarında diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişi yapmayı desteklerim.					
24	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
25	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanı etkili kullanmaya özen gösteririm.					
26	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası iş birliği yapılabilmesini desteklerim.					
27	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaya özen gösteririm.					
28	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
29	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					
Not	Diğer (Lütfen eklemek istediğiniz başka hususlar var ise buraya yazarak belirtiniz.)					

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler şu şekildedir:

Bilgi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Beceri: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Tutum: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

EK 7 Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

M. N.	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.					
2	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
3	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
4	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
5	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
6	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
7	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.					
8	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
9	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					
10	Sınıf içi etkileşim ve işbirliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.					
11	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
12	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım					
13	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem.					
15	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
16	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
17	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
18	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
19	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
20	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					

EK 8 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

M. N.	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Teknoloji kullanımını öğrenmede zorluk çekiyorum.					
2	Karşılaştığım bazı teknik problemleri rahatlıkla çözebilirim.					
3	Teknoloji konusunda nerelerden yardım alabileceğimi biliyorum.					
4	Yeni teknolojiler hakkında güncel bilgi ve kullanım tecrübesine sahip olduğumu söyleyebilirim.					
5	Alanımla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.					
6	Alanımla ilgili temel kavramlar (örn. tanımlar, formüller vb.) hakkında bilgi sahibiyim.					
7	Alanımdaki konular ve bu konular arasındaki ilişkilerin nasıl bir yapıya sahip oldukları (organizasyon) hakkında bilgi sahibiyim.					
8	Alanımla ilgili herhangi bir konuyu farklı düzeylerde (yüzeysel, derinlemesine) açıklayabilirim.					
9	Alanımla ilgili temel kavramları (formüller, tanımlar, vb.) ayrıntılı bir şekilde açıklayabilirim.					
10	Alanımda yer alan temel konular arası ilişkiyi açıklayabilecek düzeyde alan bilgisine sahibim.					
11	Alanımda seçilecek herhangi bir konunun neden önemli olduğunu açıklayabilirim.					
12	Alanıma ait bilgiler ile gerçek hayat arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayabilirim.					
13	Farklı öğretmen ve öğrenme yaklaşımları (pedagojileri) hakkında bilgiye sahibim.					
14	Farklı seviyedeki öğrencilere uygun öğretim yaklaşımları belirleyebilirim.					
15	Ölçme ve değerlendirmede çeşitli araç ve yaklaşımları kullanabilirim.					
16	Öğrencilerimin anlatılan konuya odaklanmalarını sağlayabilirim.					
17	Alanımdaki konuların (içeriğin) öğretimi ile ilgili etkin öğretim plânları geliştirebilirim.					
18	Belirlenen konu içerisinden öğrencilerin seviyelerine göre öğretilebilecek bölümleri seçebilirim.					
19	Belirlenen bir konuyu farklı öğrenci seviyelerine göre anlatabilirim.					
20	Konu ile ilgili, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin ve/veya yanlış bilgilerin neler olduğunu belirleyebilirim.					
21	Anlatılan konunun zorluk ve kolaylık derecesine göre öğretim plânımı oluşturabilirim.					

22	Konunun anlaşılması zor olan bölümlerini belirleyebilir ve bunların anlaşılabilmesi için çözümler üretebilirim.					
23	Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede teknoloji kullanabilirim.					
24	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını teknoloji kullanarak belirleyebilirim.					
25	Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gelişimini teknoloji kullanarak sağlayabilirim.					
26	Öğrencilerin bireysel özelliklerini (konu hakkında bildikleri, öğrenme tercihleri, hazırbulunuşlukları, akademik düzeyleri vb.) teknoloji kullanarak öğretim ortamına taşıyabilirim.					
27	Ders içeriğini teknoloji kullanarak farklı biçimlere dönüştürebilirim.					
28	Teknoloji ile öğretilecek içeriği zenginleştirebilirim.					
29	İçerikte yer alan soyut kavram, kuram ve prensipleri teknoloji kullanarak somut hale getirebilirim.					
30	Başka bir şekilde ulaşılması mümkün olmayan konu ile ilgili kaynaklara teknoloji kullanarak ulaşabilirim.					
31	Verilen konunun belirlediğim öğretim yaklaşımı içerisinde öğretiminde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilirim.					
32	Teknolojiyi kullanarak öğrencilerin konuyu öğrenmelerini kolaylaştırabilirim.					
33	Teknolojiyi kullanarak farklı seviyedeki öğrencilerin öğretilen konuyu anlamalarını sağlayabilirim.					
34	Öğrencilerin belirli bir konuyu öğrenmelerinde teknolojinin getirdiği katkıyı hissedebilecekleri şekilde kullanabilirim.					
35	Konunun öğretilmesi ve öğrenilmesinin organize edilmesinde, düzenlenmesinde teknolojiyi kullanabilirim.					
36	Belirli bir konunun öğretiminde kullanılabilecek teknolojileri seçebilirim.					
37	Konu ile ilgili gerçek hayattan kesitler, örnekler ve diğer kaynakların sınıf ortamına getirilmesinde teknolojiden faydalanabilirim.					

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler şu şekildedir:

Teknoloji Bilgisi: 1, 2, 3, 4

Alan Bilgisi: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Pedagoji Bilgisi: 13, 14, 15, 16

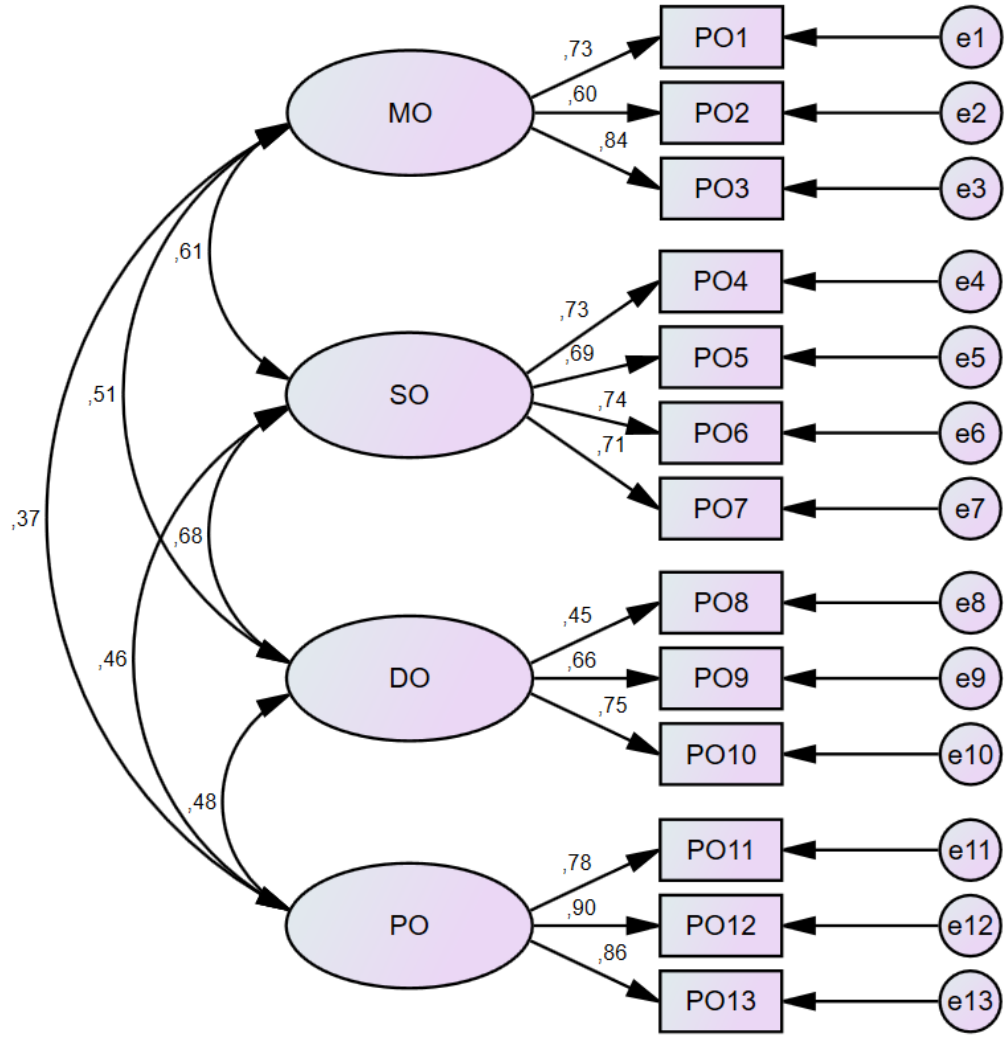
Pedagojik Alan Bilgisi: 17, 18, 19, 20, 21, 22

Teknolojik Pedagojik Bilgi: 23, 24, 25, 26

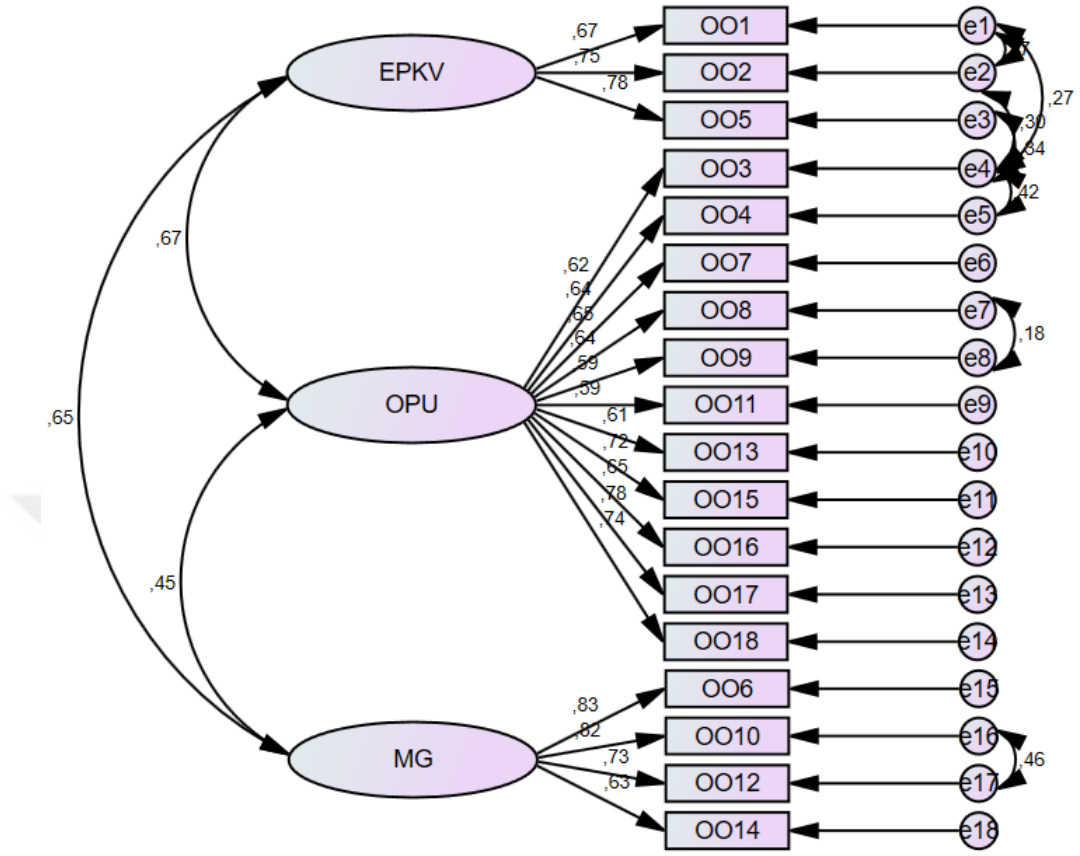
Teknolojik Alan Bilgisi: 27, 28, 29, 30

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37

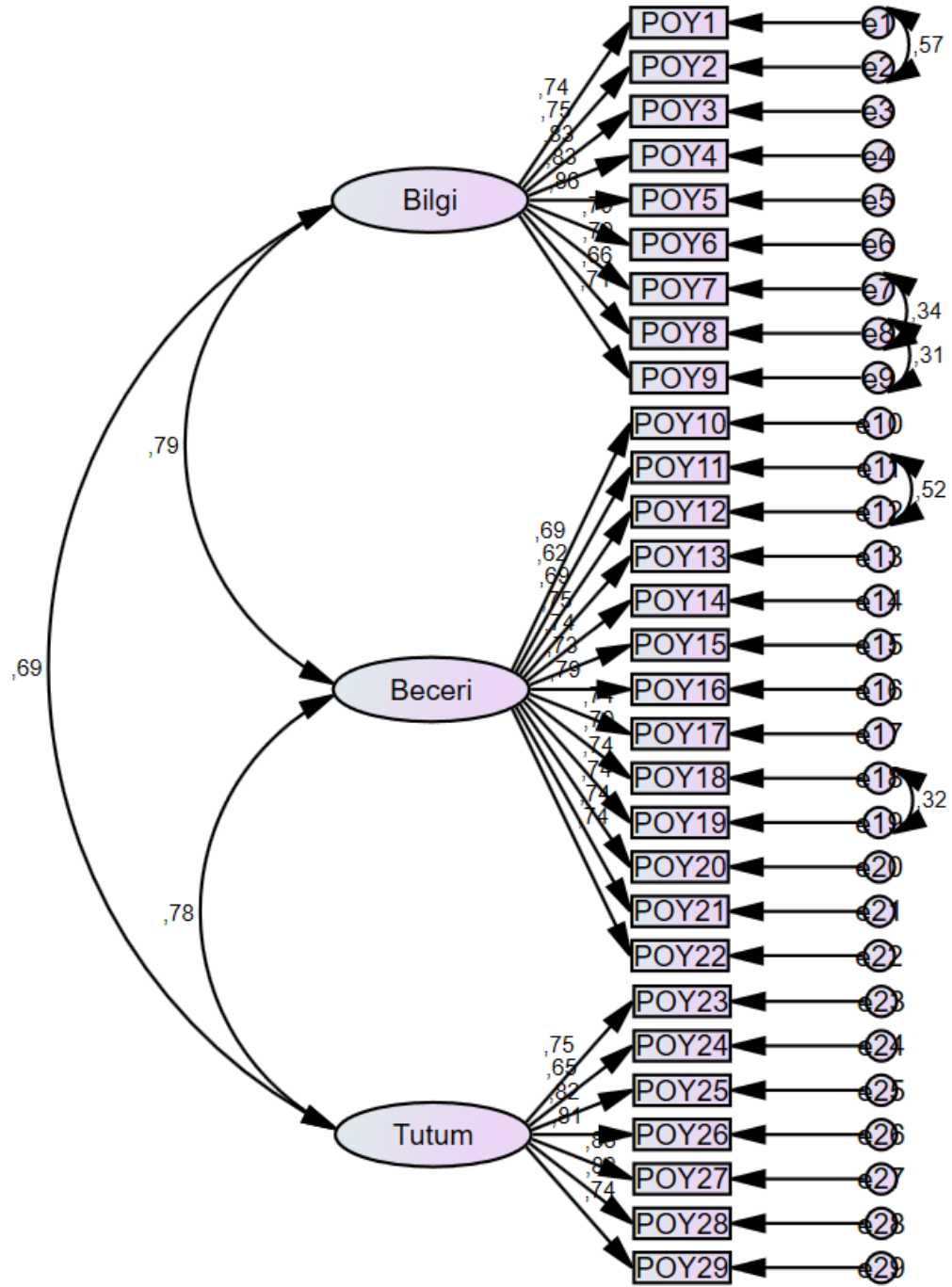
EK 9 Program Özerkliği Ölçeği DFA Yol Diyagramı



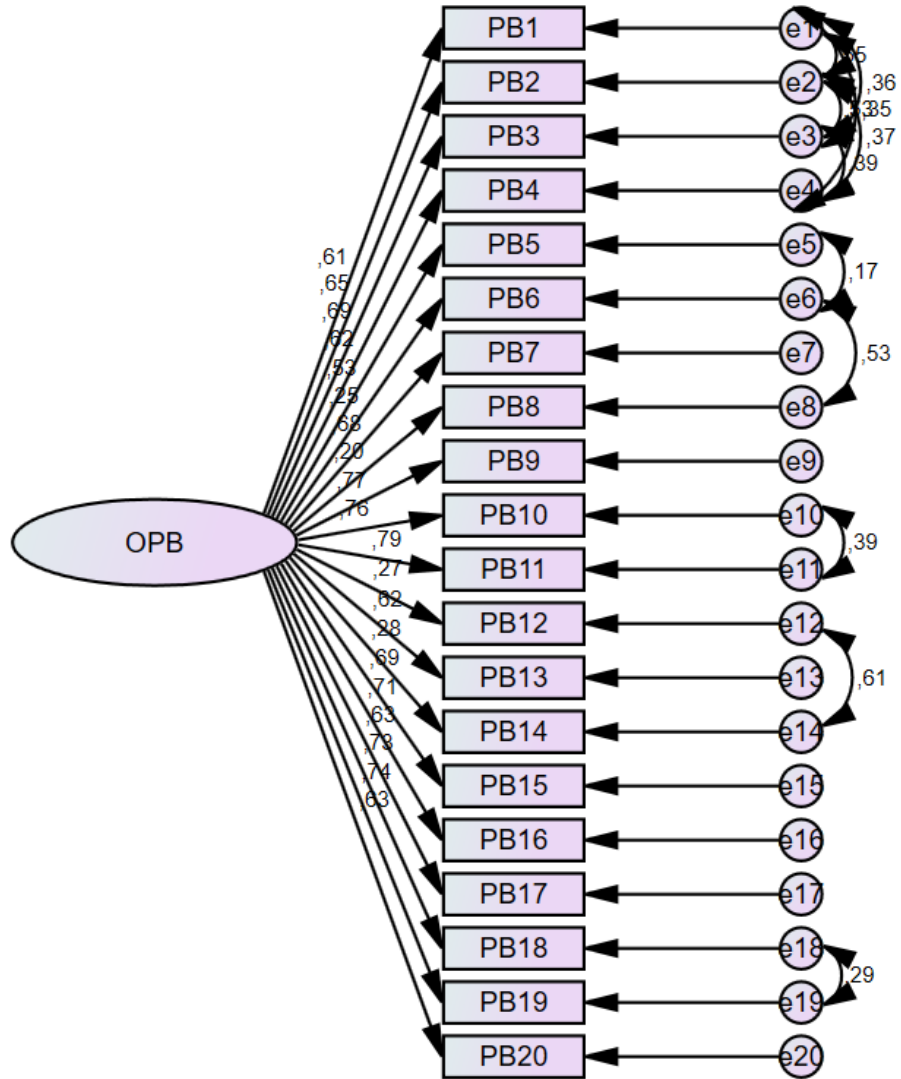
EK 10 Öğretmen Özerklik Ölçeği DFA Yol Diyagramı



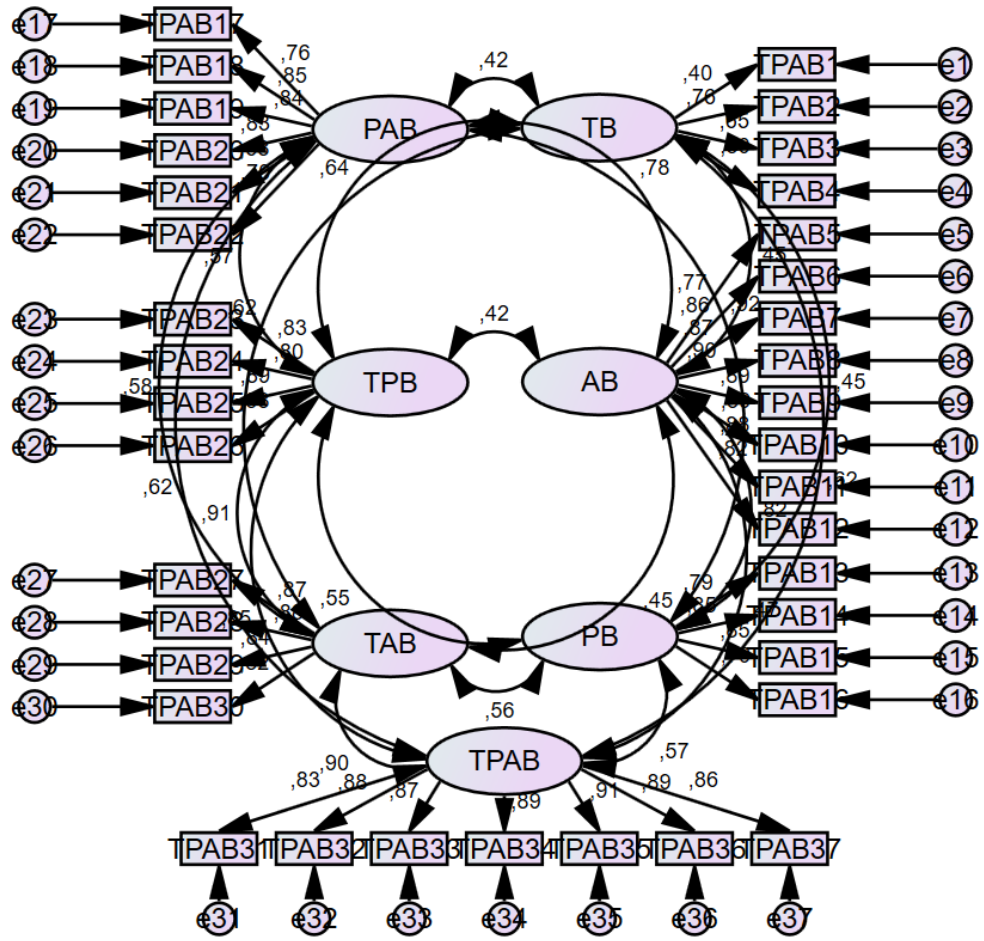
EK 11 Öğr. Program Okuryazarlıkları Ölçeği DFA Yol Diyagramı



EK 12 Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Yol Diyagramı



EK 13 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği DFA Yol Diyagramı



ÖZGEÇMİŞ