⌈Araştırma Makalesi / Research Article⌋

Kastamonu Eğitim Dergisi
Kastamonu Education Journal
Ocak 2019 Cilt:27 Sayı:1
kefdergi.kastamonu.edu.tr

Başvuru Tarihi/Received: 09.12.2017
Kabul Tarihi/Accepted: 12.03.2018
DOI: 10.24106/kefdergi.2450

Türkiye'de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kıskacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler

Curriculum in the Claws of Autonomy Against Centralism in Turkey: Issues and Suggestions

Nilay T. BÜMEN[1]

Öz

Türkiye'de öğretim programları sıklıkla yenilense de, araştırmalar öğretmenlerin programlara bağlı kalamadığını gösterdiğinden, neden hâlâ aşırı merkeziyetçi bir anlayışla program tasarladığımız tartışmaya değer bir konudur. Bu çalışmanın amacı eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkileri belirleyerek, öğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenmesi ve etkili bir şekilde uygulanmasını-uyarlanmasını sağlamaya yönelik öneriler geliştirmektir. İlgili uluslararası ve ulusal alanyazın birlikte değerlendirildiğinde; merkezi sınavlarda başarıya odaklanan eğitim programları doğrultusunda öğretmenlerin programları harfiyen uygulamalarının beklendiği, özerkliklerinin oldukça sınırlandığı ve bunun sonucunda da programların nasıl ve niçin uyarlandığının arka plana düştüğü belirlenmiştir. Çalışmada bu ilişkilerin Türkiye'deki durumuna ilişkin kanıtlar; tarihi, politik ve sosyo-kültürel temelleriyle ele alınarak, sıkça yenilenen programların kâğıt üstünde kalması ya da örtük uyarlamalar yapılmasını önlemek üzere bazı öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde program kontrolü, öğretmenlikte profesyonellikten uzaklaşma, öğretmen özerkliği, program uyarlama

Abstract

Although the curriculum is often renewed in Turkey, researches show that teachers cannot adhere to curriculum, but why we still design a program with a highly centralized understanding is worth discussing. The aim of this study is to identify the relationship between curriculum control, teacher autonomy and curriculum adaptation and to develop suggestions for the adoption of the curriculum in Turkey by the teachers and the effective implementation-adaptation of these. When the relevant international and national studies is evaluated together, success-oriented curriculum have focused on national exams, in which teachers are expected to fully implement the programs, their autonomy is highly limited, and as a result, how and why the curriculum are adapted fade into background. In the study, some suggestions are made to prevent the frequent renewed curriculum left on paper or implicit adaptations by taking into account the historical, political and socio-cultural considerations of the evidence of these relations in Turkey.

Keywords: Curriculum adaptation, curriculum control, teacher autonomy, teacher de-professionalism.

1. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye; https://orcid.org/0000-0003-1891-6589

Atıf / Citation: Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal, 27*(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450

Extended Abstract

Even though the curriculum has often been revised and teacher guidelines have been published in the last two decades, it is hard to say that teachers adhere to these. Teachers enact, animate, interpret and in some cases ignore, resist and dismiss the policy directives handed down to them. In some research, it has been determined that teachers do not closely follow the curriculum by the Ministry of Education and for various reasons (student profile, exams, regional-social-economical-cultural differences etc.) these programs are adapted, thus curriculum preparation with a very centralized mentality is being questioned. In other words, it is worth discussing designing a curriculum that is not implemented or the results of strictly restricted teacher autonomy. Moreover, questions such as 'Why is the curriculum prepared?' or 'What is the curriculum beneficial for?' are raised.

When curriculum control is examined in developed countries, it is seen that each country holds a different profile. Some countries (still) have a prescriptive national curriculum (e.g. France, China, Singapore, Korea and Japan) or are re-emphasizing prescription (e.g. England). Others (like Finland, Estonia, Hungary, Scotland, United States, Netherlands, Russia, Australia and Brazil) have a national core curriculum that can -and is expected to- be shaped at local, governing board or school levels. However, in Turkey the autonomy of schools and teachers is very restricted and the level of quality significantly differs between schools. The curriculum, course books and all important decisions are shaped in a centralized way and regional differences are discarded. Compared to Europe and the rest of the world, Turkey is defined as the country with the least school and teacher autonomy. Therefore, it can be said that teachers have the responsibility to adapt the curriculum prepared in a centralized way to meet the needs of local requirements. The term 'curriculum adaptation' is rather new for Turkey and there is few studies on the types and reasons of adaptation. In the Western literature, however, curriculum adaptation patterns and moderators have been identified.

In this framework, the aim of the study is to identify the relationship between curriculum control, teacher autonomy and curriculum adaptation and to develop suggestions for the adoption of the curriculum in Turkey by the teachers and the effective implementation-adaptation of these. In this sense, the frequently revised curriculum left on paper or implicit adaptations can probably be avoided. As in the 2018-2019 academic year, it is considered that in all classrooms and lessons new curricula will be implemented, some precautions can be taken by taking into account the mentioned relations and new research can be performed.

When the relevant international and national studies is evaluated together, there is a relationship between curriculum control, teacher autonomy and curriculum adaptation. From a governance perspective, when teacher autonomy decreases the curriculum is output based, external control of products is important and teachers are expected to faithfully implement the curriculum. At this point, curriculum adaptation or how it is adapted loses its significance. The current situation in Turkey clearly reflects this relationship. Due to central examinations, success has been reduced to national exams only and therefore, the curriculum focuses on output. School administrators expect teachers to fully implement the curriculum and; therefore, teachers have limited autonomy. In terms of these limitations, the concept how and why the curriculum is adapted fade into background. Since others decide on behalf of non-autonomous individuals and institutions, they do not feel the need for self-improvement. Furthermore, it is also pointed out that centrally imposed education regulations actually constitute a mechanism that functions to increase external control, thus de-professionalizing rather than professionalizing teachers. In Turkey, restricted autonomy can be considered as an effective factor when teachers do not feel the need to adapt the curriculum taking into consideration the special conditions of their schools and classrooms, do not try new methods and materials, do not have the need to continuously develop professionally. When teachers are provided with the opportunity and options to tailor the curriculum to their region, school and classroom specifications, more qualified teaching environment can be created, hence effort to do so should be increased. In this context, what the adaptation options based on the different needs and conditions in the new curriculum should be explained, and the pedagogical design capacity of the teachers should be developed. Moreover, in further research, the method, the type and the amount of the curriculum adaptation, the dilemma faced during the adaptation process, the ways adaptation skills can be developed, the types of adaptation which develop students learning, and the relationship between teacher autonomy and adaptations should be analyzed.

1. Giriş

Türkiye'de 1980'li yıllara kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) politikası program geliştirmeden ziyade, öğretmeni ve öğretmen yetiştirmeyi merkeze almış olsa da (Ertürk, 1986, 16), bu durum hızla değişmiş ve her derse ilişkin ayrıntılı öğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır. Ancak bazı çalışmalarda MEB tarafından yayımlanan programların öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle değiştirilerek uygulandığı düşünüldüğünde (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012, Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019), oldukça merkeziyetçi bir anlayışla program tasarlamanın anlamı sorgulanır hale gelmektedir. Başka bir deyişle, uygulanmayan programları tasarlamanın ve öğretmen özerkliğini fazlasıyla sınırlamanın sonuçları tartışmaya değer hale gelmektedir. Üstelik "Neden öğretim programları hazırlanıyor?" ya da "Öğretim programları ne işe yarıyor?" gibi sorular gündeme gelmektedir.

Bilindiği gibi, Türkiye'de okulların ve öğretmenlerin özerkliği oldukça düşüktür (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013; Öztürk, 2012; Tokgöz, 2013). Öğretim programları, ders kitapları ve önemli tüm kararlar merkezi olarak (MEB tarafından) verilmekte, bölgesel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Dahası Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) 2015 raporuna göre, Türkiye'de öğretmenin, öğrencinin ve velinin okul yönetimine katılımı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, en son sırada yer almaktadır (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Şirin, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin merkezi olarak hazırlanmış olan öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarlamak gibi bir sorumlulukla baş başa kaldığı söylenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

"Öğretim programlarının uyarlanması" kavramı ise, Türkiye için oldukça yenidir. Yeni yayımlanan programların nasıl uygulamaya geçirildiğine dair çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, öğretmenlerin programları sınıflarına nasıl ve niçin uyarladıklarına dair araştırmalar çok sınırlıdır (Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Oysa Batı alanyazınında program uyarlama örüntüleri ve moderatörleri bile saptanmıştır (ör. Burkhauser ve Lesaux, 2015; Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009). Brown'a (2009) göre, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesi arttıkça öğretim materyallerini daha sık, daha maksatlı ve öğrenciye özel olarak uyarlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda belirtildiği gibi, Türkiye'de öğretim programları merkeziyetçi bir anlayışla tasarlandığından, okulların ve öğretmenlerin özerkliği oldukça düşüktür. Ancak merkezi olarak yayımlanan öğretim programlarının bölge, okul ve sınıf özelliklerine uygun olmadığı durumlarda öğretmenler programları uyarlamaktadır. Türkiye'de program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkilerin eğitimde program çalışmaları alanında fazlaca ele alınmadığı düşünülmektedir. Bu kuramsal-eleştirel çalışmanın amacı program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasındaki ilişkileri belirleyerek, Türkiye'de öğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenerek ve nitelikli bir şekilde uygulanmasını-uyarlanmasını sağlamaya yönelik öneriler geliştirmektir. Bu ilişkilerin anlaşılması, sıkça yenilenen programların kâğıt üstünde kalmasını ya da örtük uyarlamalar yapılmasını (Yazıcılar ve Bümen, 2019) önleyebilir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm ders ve sınıflarda yeni öğretim programlarının uygulamaya geçirileceği düşünüldüğünde, söz konusu ilişkilerin dikkate alınmasıyla bazı önlemler alınabilir ve bu konuda yeni araştırmalar yapılabilir.

Bu bağlamda alanyazında yer alan çalışmalar incelenerek, öncelikle merkeziyetçilik ve yerelleşme düzenlerinde eğitim programları ele alınmaktadır. İkinci olarak öğretmen özerkliğinin kavramsal yapısı ve programla ilişkileri açıklanmaktadır. Daha sonra eğitim programlarıyla öğretmenlerin ilişkisi ve programların uyarlanması tartışılmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda ele alınan ilişkilerin Türkiye'deki durumuna ilişkin kanıtlar; tarihi, politik ve sosyo-kültürel temelleriyle çözümlenerek, program uygulamalarının geleceğine ilişkin öncelikli olarak çalışılması gereken bazı araştırma konuları gündeme getirilmekte, yeniden yapılanma çalışmalarına yönelik birtakım öneriler geliştirilmektedir.

2. Merkeziyetçilik ve Yerelleşme Düzenlerinde Eğitim Programları

Yerelleşme (decentralization) kısaca, karar alma yetkisinin, sorumluluğunun ve görevinin yüksek düzeydeki örgütlere ya da örgütlerin birbirleri arasındaki aktarımı olarak ifade edilebilir. Merkeziyetçilik, örgütsel hiyerarşinin üst düzeylerinde karar alma yetkisinde yoğunlaşmayı içerirken, yerelleşme yetkinin örgütün çeşitli düzeylerine doğru inmesini içermektedir (Taşkın ve Nayır, 2015). Son yıllarda birçok ülkede, bölgesel veya yerel yetkililere sorumluluk yüklenerek daha çok yerelleşmeye doğru gidildiği görülmektedir. OECD ülkeleri arasında genel olarak, Tablo 1'de görülen yönetim düzenleri bulunmaktadır (Gomendio, 2017).

Tablo 1. OECD ülkelerinde uygulanan eğitim yönetimi düzenlemeleri

Merkezi	Yerelle birlikte merkezi	Okullarla birlikte merkezi	Bölgeyle mutabık, ortaklaşa merkezi	Yerelleşmiş
Avusturya	Danimarka	İrlanda	Avustralya	Almanya
Çek Cum.	Estonya	Hollanda	İspanya	Amerika Birleşik Devletleri (ABD)
Fransa	Finlandiya	Yeni Zelanda	Meksika	Belçika
İsrail	İsveç			İsviçre
İtalya	İzlanda			İngiltere
Lüksemburg	Japonya			Kanada
Macaristan	Kore			
Portekiz	Norveç			
Türkiye	Polonya			
Yunanistan	Slovenya			
	Şili			

Türkiye'de eğitimin aşırı merkeziyetçi olması sıklıkla eleştirilmekte ve eğitim sisteminin daha fazla yerelleşmesinin gerekliliği yönünde bir tartışma sürdürülmektedir (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Ancak yerel yönetimlerin güçlü olmaması, mali sıkıntılar yaşanması, yasal engeller, coğrafi, kültürel ve sosyal koşullarının uygun olmaması (Papadopoulou ve Yırcı, 2013), demokratik gelişme seviyesinin ve siyasi uzlaşı ortamının zayıflığı, etnik milliyetçiliğin tetiklediği terör olaylarının sona ermemesi (Odabaş, Tekdere ve Aktepe, 2016), yerelleşmenin beklenilenden öte, karışık ve eşitsizlik üreten bir süreç olması (Yolcu, 2010) gibi nedenlerle eğitimde yerelleşmenin Türkiye'yi yeni sorunların merkezi haline getirebileceği ifade edilmektedir. Çelik, Gümüş ve Gür'e göre ise (2017), Türkiye'nin dünyadaki yerelleşme eğilimlerinin aksine aşırı merkeziyetçi sistemi sürdürme nedenleri, çoğunlukla merkezi kararların daha fazla eşitlik ve adalet sağladığına, nepotizm ve patronaj ilişkisini (clientelism) önlediğine ilişkin düşüncelerdir. Ayrıca merkezin yereldeki yeterliğe olan güvensizliği ve gücünü paylaşma konusundaki isteksizliği ile bazı siyasi korkular da (bölünme gibi) merkeziyetçi politikaların devamını sağlamaktadır.

Programların nasıl oluşturulduğu ve uygulandığına genel olarak bakıldığında, Hopmann'a göre (2003), program kontrolü ile ilgili iki baskın örüntü bulunmaktadır. Bunlar; "ürün kontrolü" ve "süreç kontrolü"dür. Her biri öğretmenlerden beklenenleri ya da onların sorumluluklarını farklı bir terminolojiyle ifade eder. Örneğin ürün kontrolünü temele alan ABD'de öğrenci başarısının dışsal kontrolü, program kontrolünün temel aracıdır. Söz konusu kontrol, sınavlar ve çeşitli ölçme değerlendirme yolları ile okulların çıktılarını belirler. Bu gelenekte eğitim programları çıktılara dayanır. Öğretmenlerin uzmanlık derecesi de etkili öğretim ile ifade edilir ve mesleğin özü etkililiktir. Dolayısıyla en iyi öğretmenler bu yaklaşımı takip ederek "öğrencilerini alır ve doğru zamanda işini yapar" (Hopmann, 2003, 472). Başarılı bir öğretimin değerlendirmesi de öğrenci başarısıyla ilişkilidir ve öğretmenlerden programı sadakatle uygulaması beklenir (Westbury, 2000).

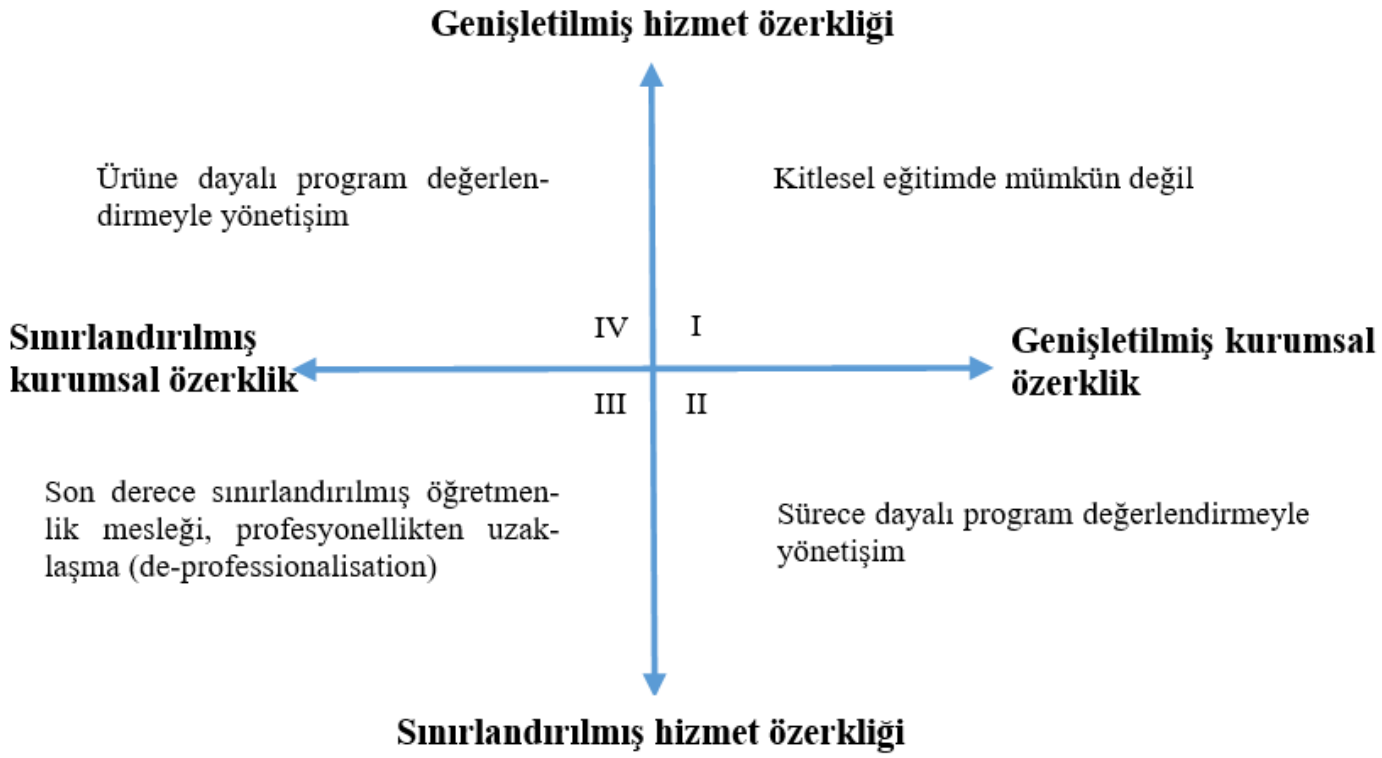
Diğer örüntü ise (süreç kontrolü) Avrupa'da görülen lisanslama ya da *Didaktik* sistemidir. Bu sistemde eğitim süreci üzerinde kontrol azdır, hatta neredeyse eğitim çıktıları üzerinde hiç bir dışsal kontrol yoktur. Ulusal eğitim programına uyumlu olmak kaydıyla, yerel öğretmen gruplarına ve okullara bağlı olarak, farklı eğitim çıktıları oluşmasına izin verilir. Bu gelenekte, mesleki uzmanlığa yönelik temel iddia, öğretim sanatı veya çalışması olan *Didaktik*'tir (Gundem ve Hopmann, 1998). Didaktiğin öğretimde kullanılması belli bir düzeyde öğretmen özerkliği gerektirir. Bu bağlamda ulusal otoriteler, öğretmenlere kendi özerklik derecelerini tanımlayan bir "öğretme ruhsatı-lisansı" sunarlar. *Lisanslama*, sorumlulukları dağıtan bir farklılaştırma süreci olarak da tanımlanabilir ve "pedagojik özgürlük" ya da "yöntem özgürlüğü" ile şekillenir (Hopmann, 2003). Başka bir deyişle, öğretmenin içerik ne olursa olsun, yöntemsel özgürlük ve becerilere sahip olması anlamına gelir.

Bu bağlamda Türkiye'deki duruma bakıldığında, programlar merkezde belirlenmekte olup öğretmenlere yalnızca uygulama rolü düşmektedir. Ülkemizde çerçeve program uygulandığı söylenmesine rağmen katı bir program uygulandığı görülmektedir. Özellikle son zamanlarda TEOG gibi sınavlarda kazanımların detaylı ve net bir şekilde belirlenmesiyle esneklik kaybolmaktadır. Öğretmenlere düşen görev, olduğu gibi bu programı uygulamak olmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'deki öğretim programlarını katı ve öğretmene yeterince alan bırakmayan programlar olarak tanımlamak mümkündür (Yavuz, 2016).

3. Öğretmen Özerkliği ve Eğitim Programları

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır. 1980'li yıllara kadar öğretmen özerkliğinin daha çok mesleki özgürlük

açısından ele alındığı, ancak bunun öğretmenleri yalnızlaştırdığı, işbirliğini azaltarak bireyselleştirdiği, yeniliklere soğuk bakmalarına neden olduğu yönünde yapılan eleştirilerle (Öztürk, 2011), özerklik kavramının yeniden tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda özerklik; sorumluluk, özyönetim ve hesapverilebilirlikle birlikte düşünülmeye başlanmıştır. Nitekim Mausethagen ve Mølstad (2015), özgürlük sorunlarından ziyade özyönetim, kişinin bilgi tabanını geliştirme, koruma ve düzenleme kapasitesine odaklanmıştır. Wermke ve Höstfält ise (2014), öğretmen özerkliği ile ilgili iki boyutlu bir model önermiştir. Bu modele göre ilk boyutta (x ekseni) genişletilmiş ve kısıtlanmış kurumsal özerklik, ikinci boyutta ise (y ekseni) genişletişmiş ve kısıtlanmış hizmet özerkliği yer almaktadır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Genişletilmiş/sınırlandırılmış hizmet ve kurumsal özerklik ile çeşitli yönetişim biçimleri (Kaynak: Wermke ve Höstfält, 2014)

Modele göre, yatay eksen kurumsal özerkliği gösterir ve genişletildiğinde eğitim programlarının değerlendirilmesi süreç odaklı hale gelir. Öğretmen özerkliği genişletildiğinde, öğretmenler *Didaktik* akıl yürütme yoluyla eylemlerini meşrulaştırma ve harekete geçirme imkânı bulmaktadır. Bunun aksine öğretmenlik mesleği büyük bir oranda kontrol edildiğinde öğretmen özerkliği kısıtlanmış olur ve belirlenmiş hedeflere ulaşmak ve sonuç almak önemsenir. Dikey eksende de sınırlandırılmış ve genişletilmiş hizmet özerkliği arasında süreklilik ifade edilir. Kurumsal özerklik sınırlandırıldığında ürüne dayalı program değerlendirme öne çıkar ve öğretmenlik mesleğinde özerklik daralır (III ve IV. çeyrek). Bu düzende devlet; amaçları, kaynakları, yöntemleri ve sonuçları belirleyip kontrol eder. Hem hizmet hem de kurumsal özerkliğin genişletilmesi durumunda ise kitlesel eğitim mümkün görünmemektedir (I. çeyrek). Çünkü öyle olması durumunda öğretmenler serbest meslek erbabı olacaktır ki, kitle eğitiminde bunun aksine, öğretmenlik mesleği çok önemlidir (Wermke ve Höstfält, 2014). Bu model öğretmen özerkliği kavramına, hem yönetişim hem de program değerlendirme açısından yeni bir bakış açısı getirmektedir.

Özerklik için gerekli önkoşulların toplumsal güven düzeyi, okul ve öğretmenlerin yeterlikleri, hesapverebilirlik ve saydamlık olduğunu belirten Yavuz (2016), bu bileşenler sağlanmadan özerk olunmasının doğru olmadığını belirtmektedir. O'na göre, bu bileşenlerden ilki hariç, diğerleri iyi bir planlamayla geliştirilebilir ancak toplumsal güven düzeyi kültürel bir mesele olduğundan bu engeli aşmak zor görünmektedir. Benzer şekilde, yeterliği düşük olan kişi ve kuruma da özerklik verilemez. Zira otomobil kullanmayı bilmeyen birisine otomobil teslim edilemez. Dolayısıyla özerkliğin tartışılmasında bu bileşenler de mutlaka düşünülmelidir.

Merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarında bölgesel ve yerel öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması güç olduğundan, öğretmen özerkliği araştırmaları eğitimde program çalışmaları alanında önemli bir yer tutar. Bazı çalışmalarda özerklik arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha güçlü ve profesyonel hissettikleri belirtilmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Bazı eğitim programcıları da dışarıdan uzmanlar tarafından hazırlanan öğretim programlarının uygulama-

da fazla bir değeri olmadığını, öğretmenlere özerklik sağlandığında uygulamalara daha güçlü bir şekilde bağlandıklarını vurgulamaktadır (Garrett, 1990; Kennedy, 1992).

Öğretmenin öğretim programları ve ölçme değerlendirme süreçlerindeki özerkliği, öğrencinin merkeze alındığı bir öğretim sürecini de mümkün kılmaktadır. Bu sayede öncelikle öğrencinin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda, daha amaçlı bir eğitim süreci yapılandırılabilmekte ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi sağlanabilmektedir. OECD son çalışmalarında öğretim programı ve değerlendirme ile ilgili olarak alınan kararlarda daha fazla özerkliğin, diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki özerkliğinin, daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (TEDMEM, 2015).

Ancak bazı çalışmalarda öğretmenlerin daha fazla özerkliği hoş karşılamadığı ve artırılan özerkliğin uygulamada istendik sonuçlar yaratmadığı görülmektedir. Örneğin Nelson ve Miron (2005), çoğu öğretmenin diğer öğretmenlerle program konularında uzlaşmakta zorlandıkları için merkezi olarak hazırlanmış programları kullanmayı tercih ettiğini belirtmekte; artan özerkliğin öğretmenlerin akademik olmayan işlerini artırarak onları öğretim işinden alıkoyduğu vurgulanmaktadır. Güney Kore'de yapılan bir çalışmada yeni öğretim programlarıyla birlikte artan öğretmen özerkliğine sıcak bakılmadığı, bunun okulları farklılaştırmayacağına inanıldığı görülmüştür. Öğretmenler, özerklik artsa da tektipleşmenin daha da artacağını ve dengesiz programlar oluşacağını düşünmektedir (Hong ve Youngs, 2016). Benzer şekilde, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra merkeziyetçi program anlayışından uzaklaşan Estonya'da yapılan bir çalışmada (Tuul, Mikser, Neudorf ve Ugaste, 2015), öğretmenlerin (n=347) özellikle ders kitabı ve materyal seçiminde daha fazla özgürlük istemesine rağmen amaç, yöntem ve içerik açısından belli bir rehbere sahip olmayı tercih ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini günlük uygulamalardan ziyade, ideallerinde özerk profesyoneller ve program geliştiriciler olarak gördükleri ifade edilmektedir. Shulman'a göre (2004), öğretmen özerkliği hem bir çözüm hem de bir sorundur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin basitçe daha fazla özerklik tercih ederek bunu öğrenci merkezli bir öğretim programı oluşturmak üzere kullanacaklarını varsaymak pek de gerçekçi değildir. Artan özerklik, uygulamada karmaşık ve genellikle de beklenmedik sonuçlar doğurabilir. Dolayısıyla artan program özerkliğine verilen tepkilerin okulların içsel ve dışsal faktörleriyle nasıl etkileşime girdiğini dikkatlice incelemek gerekmektedir (Hong ve Youngs, 2016).

4. Program-Öğretmen İlişkisi ve Programın Uyarlanması

Son yüzyılda eğitim programlarıyla öğretmenlerin ilişkisi epey tartışılan ve farklı görüşlerin ortaya atıldığı bir konu olmuştur. ABD'de soğuk savaşın etkisiyle yapılan program reformlarında öğretmenler tasarım sürecinin dışında tutularak, sadece yeni materyalleri uygulamakla mükellef hale gelmiştir. Böylece 1960'lı yıllarda uzmanlar tarafından tasarlanan programları yazıldığı gibi uygulayan öğretmenlerle, sistem "öğretmene karşı dayanıklı programların" (teacher proof curriculum) hâkim olduğu bir yapıya kavuşmuştur (Yazıcılar, 2016). Öğretmeni bir teknisyen (veya işçi) olarak işlev görmeye zorlayan bu anlayış, davranışçı kuramın egemen olduğu yıllarda, onun bir izdüşümü olarak uygulamaya konulmuştur. Böylece uzmanların hazırladığı bir yemek kitabı tarzındaki programların kim tarafından uygulanırsa uygulansın aynı sonuçları vereceği düşünülmüştür. Ancak 1970'li ve 80'li yıllarda yapılan çalışmalarda dönemsel, sosyal, ekonomik ve kültürel nedenlerle öğretmene karşı dayanıklı program paketlerinin amaçlarına ulaşamadığı belirlenmiştir. 1980'lerde program değişikliği ve geliştirilmesinde öğretmenin merkezi rolü savunularak; okula dayalı program geliştirme, yansıtıcı uygulamalar ve eylem araştırmaları gibi yeni yaklaşımlarla öğretmenlerin gücü artırılmıştır (Eryaman ve Riedler, 2010).

Westwood Taylor (2013), ABD eğitim sisteminde hâlâ "öğretmene karşı dayanıklı program" anlayışının sürdürüldüğünü belirterek, "öğretmene karşı dayanıklı" ifadesinin; öğretmen ne yaparsa yapsın başarılı sonuçlar almaya odaklanan aşağılayıcı bir terim olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bugüne kadar hiçbir eğitim programının öğrenmeyi kolaylaştırmada diğerlerinden daha etkili olduğu gösterilmemiştir. Bu nedenle, neyin nasıl öğretildiği ve öğrencilerin ne öğrendiği konusunda öğretmenin güçlü etkisini kabul edecek olursak, belki de artık "programa karşı dayanıklı öğretmen"in tanımlanmaya çalışılması gerekmektedir. "Programa karşı dayanıklı öğretmen" kendisine sunulan programı görmezden gelmez veya sabote etmez; bilakis herhangi bir programı oldukça etkili bir şekilde kullanabilir.

Günümüzde, programın öğretmenlerden bağımsız bir şekilde hazırlandığı ve yazılı halden uygulamalı hale geçirilmesi esnasında oluşan zorunlu değişikliklerin doğal olduğu düşünülmektedir. Önceki dönemlerde görülen, programları "geliştirme" ve "uygulama" arasındaki kopukluk; yerini, öğretmeni daha güçlü kılan ve uygulamalarda bağlamsal duyarlılık içeren "okul temelli program geliştirme" anlayışı gibi geçişli ve esnek uygulamalara bırakmıştır (Şahin ve Kumral, 2013). Olması gereken şey, "karşılıklı uyarlama" olarak adlandırılan; program materyallerinin uygulandıkça değiştirildiği ve öğretmenlerin de materyalleri kullandıkça değiştiği anlayışıdır (Sherin ve Drake, 2009). Bu bağlamda öğretmen ile program arasındaki ilişki incelenerek, uyarlamaların nasıl ve neden yapıldığı anlaşılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlerin önceden hazırlanmış programlar üzerinde ince ayarlarla değişiklik yapmasına dayanan uyarlamalarda çeşitli örüntüler kullandıkları (Drake ve Sherin, 2006; Yazıcılar ve Bümen, 2019), kıdemli öğretmenlerin program materyallerini hem

öğrenci ihtiyaçları hem de bölge standartlarını dikkate alarak daha iyi uyarlayabildikleri (Burkhauser ve Lesaux, 2015), bu becerilerin mesleki gelişim programlarıyla arttığı (Westwood Taylor, 2013), uyarlamaların öğrenci motivasyonu ve başarısını artırdığı (Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2013) belirlenmiştir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlamaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Yönetsel açıdan bakıldığında, öğretmen özerkliği azalırsa eğitim programları çıktıya odaklanır, öğrenme ürünlerinin dışsal kontrolü önemli hale gelir (Hopmann, 2003) ve öğretmenlerden programları harfiyen uygulamaları beklenir (Westbury, 2000). Bu noktada öğretim programlarının nasıl ya da niçin uyarlandığı önemini kaybeder. Türkiye'deki mevcut durum da bu ilişkiyi açıkça yansıtmaktadır. Merkezi sınavlar nedeniyle başarı sadece sınav puanına indirgenmiştir ve böylece programlar çıktıya odaklanmıştır. Okul yöneticileri ve müfettişler de öğretmenlerin programları tam olarak uygulamalarını bekler ve öğretmenler içeriğin belirlenmesi konusunda sınırlı bir özerkliğe sahiptir (Öztürk, 2011). Bu sınırlar çerçevesinde programların nasıl ve niçin uyarlandığı konusu da arka plana düşmektedir.

Türkiye'de program kontrolünün aşırı merkeziyetçi olması ve öğretmen özerkliğinin oldukça sınırlandırılması nedeniyle yenilenen öğretim programlarının işlevi de tartışmalı bir hale gelmektedir. Zira merkezi olarak dayatılan eğitim düzenlemelerinin aslında dış denetimi artıran bir mekanizma oluşturduğu ve bu nedenle öğretmenlerin profesyonelleşmekten ziyade, tam tersine profesyonellikten uzaklaşmalarına (de-professionalising) neden olduğu belirtilmektedir (Osgood, 2006). Profesyonellikten uzaklaşma eğiliminin, öğretmenlerin güvenlik, sağlık ve özelikle psikolojik durumları (tükenmişlik) üzerinde önemli etkileri söz konusudur (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Benzer şekilde Yavuz'a göre (2016) özerklik arttığında kişi ve kurumların karar verme – problem çözme becerileri gelişmekte, bağlılıkları artmaktadır. Ayrıca özerk kişi ve kurumlar bir yetişkin gibi davranırken, özerk olmayanlar çocuk kalmakta, onlar adına [başka] yetişkinler karar vermektedir. Bu bağlamda özerk kişi ve kurum kendini geliştirme ihtiyacı hissederken, özerk olmayanlar böyle bir ihtiyaç hissetmemektedir. Türkiye'de okul ve öğretmenlerin özerkliği çok düşük olduğundan, öğretmenlerin kendini mesleki ve bireysel anlamda geliştirmeye yönelmemelerinde özerkliğin etkili bir faktör olabileceği düşünülebilir. Başka bir deyişle kendini özerk hissetmeyen öğretmenler okuluna ve sınıfına dair özel koşulları dikkate alarak programı uyarlamaya, yeni yöntem ve materyaller denemeye, kendini mesleki olarak sürekli geliştirmeye de ihtiyaç duymayacaktır. Nitekim Can (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin birçoğu program geliştirmenin kendilerine değil, MEB'e düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir.

Wermke ve Höstfält'ın (2014) öğretmen özerkliğine ilişkin modeli dikkate alındığında, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin sınırlandırılmış kurumsal ve hizmet özerkliği kategorisinde (Şekil 1'de III. ve IV. çeyrek) yer aldığı düşünülebilir. Zira öğretmenlerin kurumsal özerkliği ulusal merkezi sınavlarla değerlendirilerek ürün odaklı olacak şekilde sınırlandırılmıştır. OECD verileri Türkiye'de önemli kararların merkezi olarak verildiğini ve bu kararların öğretmenlerden ziyade okul yönetimleri tarafından kontrol edildiğini gösterdiğinden (Ingersoll ve Collins, 2017), öğretmenlerin hizmet özerkliğinin de sınırlandırılmış olduğu söylenebilir. Merkeziyetçi eğitim sistemi nedeniyle öğretmenlerin mesleki potansiyellerini gerçekleştiremedikleri ve kuruma dayalı benlik saygısının azaldığı (Özaslan, 2015) dikkate alındığında, Türkiye'de öğretmenlerin ürün odaklı kontrolle (Hopmann, 2003) özerkliklerinin sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu durumun bir diğer kanıtı da Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 2017 yılında yayınladığı raporun bazı bulgularıdır. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu'na göre Türkiye, öğretmenlerin ders içeriğine karar vermede en az söz sahibi olduğu ülkelerden biri olup, öğretmenlerin bu konudaki özerkliği 2006'dan 2015'e dek giderek azalmış durumdadır (UNESCO-GEM, 2017). Türkiye'de öğretmenlerin derslerin içeriğine karar verebildiği okulların oranı %20'nin altında kalırken, bu oran Çek Cumhuriyeti, Birleşik Krallık ve Estonya'da %100'e yakındır. Benzer şekilde Yurdakul, Çelik, Gür ve Kurt'un (2016) yaptığı güncel bir araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54'ü, merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduklarını; yüzde 53'ü eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olmadığını düşünmektedir (n=3034). Bu çalışmalara dayanılarak, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin sınırlandırılmış kurumsal ve hizmet özerkliği kategorisinde (Şekil 1'de III. ve IV. çeyrek) yer aldığı (Wermke ve Höstfält, 2014) söylenebilir. Bu kategoride profesyonellikten uzaklaşma görüldüğü de hatırlanmalıdır.

Bu durumun nedenleri tarihi, politik ve sosyo-kültürel özelliklerle ilişkilendirilebilir. Öztan (2011, 233), Osmanlı – Türk modernleşmesinde, mikro ve makro düzeyde, sosyo-politik rol dağılımının ve güç dengesinin merkezine itaatin konulduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, çocukluğun politik inşasında anne-babaya, öğretmene, otoriteye ve devlete "itaat", temel bileşenlerden biridir. Bu bağlamda sözü edilen sosyo-polititik atmosferde büyüyen ve öğretmenlik yapan kuşaklar için "özerklik" sözcüğü oldukça yabancı bir hale gelmektedir. Bu atmosferde öğretmenler "kontrol odaklı", öğretmen özerkliğinin sınırlandırılması "doğal", ürünlerin kontrolü "yasal ve zorunlu"dur (Yazıcılar ve Bümen,

2019). Dolayısıyla Errs, Kalmus ve Autio'nun dediği gibi (2016, 591), "öğretmen özerkliği felsefi, psikolojik, sosyolojik ve tarihi-politik yönleri olan karmaşık bir fenomendir".

Bu karmaşık fenomenin sosyo-politik açıdan analizinde Yıldız'ın (2014) bazı görüşleri yararlı olabilir. Yıldız'a göre (2014), günümüzün öne çıkan öğretmen tipolojisi "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen"dir. Bu öğretmen tipolojisi, toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya indirgenmiş, mekanik bir içerik aktarıcısı teknisyen-öğretmen olarak betimlenmektedir. Hatta bu tipolojinin, onu önceleyen ve bugün görünmez kılınan "idealist-toplumcu" öğretmenin tam karşısında yer aldığı da söylenebilir. O'na göre, idealist-toplumcu öğretmenden teknisyen öğretmene doğru yaşanan dönüşümü, küresel düzeyde uygulanan neo-liberal politikalardan bağımsız ele almak da mümkün değildir. Bu bağlamda öğretmenlere dayatılan yeni model, Giroux'nun (2012) sözleriyle ifade edilirse, etik ve adalet sorgulamalarıyla ilgilenmeyen iktisadi bir modeldir. Bu yeni model, kamusal hizmetlerde özerklik ve yaratıcılığı birleştirerek öğretmenler için ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulları yaratmak yerine, onları vasıfsızlaştırmayı ve yaratıcılığın yerine standardizasyonu önermektedir (Giroux, 2012). Kısacası neoliberal perspektife göre öğretmen, sınav odaklı ve şirketleşmiş bir eğitim teknisyeninden başka bir şey değildir.

Öte yandan öğretmen özerkliğinin tarihi-politik açıdan analizinde, Jön Türkler içerisinde yer alan ve önemli Osmanlı entelektüellerinden biri olan sosyolog Prens Sabahattin'in (1879-1948) âdem-i merkeziyetçiliğe dair bazı görüşlerine başvurulabilir. Prens Sabahattin'e göre iki tür toplum vardır: Bireyci toplumlar ve cemaatçi (bütüncü) toplumlar. Bireyci yapıda esas olan, manevi olan bir fikir aydınlanması değil, etkin bir maddi çalışma, hayatın değişen ihtiyaçlarına her zaman uyabilmek için gittikçe gelişen bir üretimdir. Cemaatçi toplum ise maddi çalışmanın gevşekliğinden dolayı kendine bağlı olanları üretimden çok tüketime sürükleyerek sosyal yetenek ve kişiliğin gelişmesine engel olur. Bu yüzden bireyi; aile, topluluk, parti ve hükümete bağlayarak, dayanak noktalarını hep kişilikleri dışında aramak zorunda kalan insanlardan kurulu statik bir toplum yaratır. Osmanlı'yı cemaatçi bir yapı olarak gören Prens Sabahattin, bunun merkezi yönetime yol açtığını ve memur toplumu oluşturduğunu ifade etmektedir. Çünkü kişinin kendi geçimini sağlayabilmesi ve iyi yerlere gelebilmesi Padişah'a "sadakâte" bağlıdır. Bu birey tipi, itaat-memur tipidir. Bu yapısal sorundan dolayı Osmanlı İmparatorluğu geri kalmıştır. Bu tip toplumlarda, kişinin kendi yeteneklerini ortaya çıkarması çok zordur. Bundan dolayı, liyakat, duvarda asılı sürrealist bir tablo gibidir (Ünal ve Kavuncuoğlu, 2015).

Günümüz Türkiye'sinde liyakate dayalı atamalara dair eleştiriler hâlâ sürdürülmektedir. Pekkaya ve Çolak'ın yaptığı çalışmada (2013) üniversite öğrencilerinin meslek seçerken önem verdiği ölçütlerin başında iş güvencesi geldiği dikkate alındığında, gençlerin hâlâ devlet memuru olma idealinin sürdüğü düşünülebilir. Dolayısıyla Prens Sabahattin'in memur toplumu ve itaat-sadakat kültürüne ilişkin saptamalarının hâlâ geçerli olduğu akla gelmektedir. Bu bağlamda özerk olmak yerine, itaatkâr ve programa sadık bir öğretmen olmak doğal bir durumdur. Ancak merkezi olarak yayımlanan öğretim programlarının bölge, okul ve sınıf özelliklerine uygun olmadığı durumlarda öğretmenler ciddi bir ikilem yaşamaktadır. Bir tarafta kurallara-mevzuata uyma zorunluluğu, diğer tarafta ise öğrencilerin ihtiyaçları ve mesleki idealler bulunmaktadır. Bu ikilem, Ramatlapana ve Makonye (2012, 23) tarafından "onları besleyen eli ısıramayacakları için öğretmenlerin çok özerk olmaları zor, hatta mantıksızdır" şeklinde açıklanmaktadır. Türkiye'deki öğretmenler programı "denetlenmek için kullanılan bir araç" olarak gördüklerinden ve planlar üzerinden denetim yapıldığından sınıfta bazı uyarlamalar yapsalar da bunları açıkça göstermemektedirler (Yazıcılar, 2016). Şahin ve Kumral (2013) da buna benzer olarak, öğretmenlerin öğretim programını "sistemin kendilerine emrettiği bir yasa", "oyuncunun bağlı kaldığı bir senaryo" veya "müzisyenin takip ettiği notalar" gibi algıladıklarını; bu algıya sahip öğretmenlerin ise programı bir kalıp şeklinde uygulama görevini üstlendiklerini tespit etmişlerdir. Burkhauser ve Lesaux (2015), öğretmenlerin program ve/veya program materyallerini "izlenmesi gereken talimatlar" olarak gördüklerinde uyarlama çalışmalarının daha sınırlı kaldığını belirlemiştir.

Bilindiği gibi, 2005 yılında tüm öğretim programlarının öğrenci merkezli öğretime öncelik verecek şekilde yeniden tasarlanması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda ayrıntılı öğretim programları ve bazı derslerde de öğretmen kılavuzları hazırlanmıştır. Tokgöz'ün (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kılavuz kitapları programın kendisi olarak gördükleri, en çok kullanılan öğretim materyalinin kılavuz kitaplar olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla 2005-2013 yılları arasındaki dönemde "öğretmene karşı dayanıklı program" anlayışının kesin bir şekilde hâkim olduğu söylenebilir. Nitekim Şahin ve Kumral'ın çalışmasında da (2013), öğretmen adaylarının çoğunun öğretim programını bir "kalıp" olarak gördükleri, bu bağlamda "öğretmene karşı dayanıklı" program anlayışına yakın durdukları belirtilmektedir.

2013 yılından itibaren ise yenilenen programlarda kısaltmalara gidildiği, öğretim ve ölçme değerlendirmeye yönelik önerilerin/örneklerin silindiği görülmektedir (ör. MEB, 2013a; MEB, 2013b; MEB, 2017a; MEB, 2017b). Gerekçesi tam olarak açıklanmayan bu uygulama ile birlikte öğretim programları daha çok kazanım ve konu listesi haline gelmiştir. Zira programlarda çok kısa bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiş, dersin işlenişi ve

ölçme değerlendirmeye ilişkin ayrıntılar ve örnekler hiç sunulmamıştır. Ayrıca son öğretim programlarından bazıları incelendiğinde (ör. MEB, 2017a; MEB, 2017b), öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlıklı bazı açıklamalar yapıldığı ancak bu açıklamaların program uyarlamalarına yönelik ayrıntılar, örnekler ya da seçenekler içermediği, öğretmen özerkliğinin güçlendirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin program uyarlamaları konusunda hemen hemen hiç desteklenmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Her ne kadar 2013 yılından sonra yayımlanan programlarda ayrıntılı ders planları sunulmamış olsa da, kurallar ve sınırlar devlet tarafından belirlenmiş olduğu için hâlâ "öğretmene karşı dayanıklı program" anlayışının sürdüğü tahmin edilebilir. Zira son dört-beş yılda öğretmenlerin öğretimsel özerkliğinin arttığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamakta; hatta Türkiye'de öğretmenlerin ders içeriğine karar vermedeki özerkliğinin 2006'dan 2015'e dek giderek azaldığı görülmektedir (UNESCO-GEM, 2017). Öğretmene karşı dayanıklı program anlayışı, ayrıntılı öğretim programlarını fazlasıyla ön plana aldığı, öğretmeni bir teknisyene dönüştürdüğü için eleştirildiğinden; yapılandırmacı-öğrenci merkezli öğretimi hedefleyen Türkiye'nin, ABD'de davranışçı akımın hâkim olduğu yıllarda uyguladığı bu anlayışı sorgulamasında yarar vardır. Öte yandan bu anlayışın tersine "programa karşı dayanıklı öğretmen" anlayışının hayata geçirilmesi ise oldukça zorlu bir süreçtir. Zira Türkiye'de öğretmen yeterlikleri, özerkliği ve eğitimi, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında iyileşmeye açık durumdadır. Bu nedenle kısa vadede programa karşı dayanıklı öğretmen anlayışına geçmek de mümkün görünmemektedir. Her ne kadar 2013 yılından sonra yayımlanan programlar kazanım ve konu listesi haline gelmiş olsa da, öğretmenin teknisyen rolü değişmediğinden sınıfta neler olduğu (programların nasıl uygulandığı) tamamen belirsiz bir hale gelmiştir.

Bu durumda yenilenecek öğretim programlarında öğretmenlere inisiyatif sunacak örneklere; okul, bölge ve sınıflara özgü koşullar çerçevesinde programın nasıl uyarlanacağına dair önerilere ve öğretmen özerkliğini artıracak adımlara ihtiyaç vardır. Örneğin yeni öğretim programlarında öğretmenlere uyarlamada dikkate alınacak ölçütler ve uyarlama seçenekleri önerilebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve eğitime ilişkin genel politikaların geliştirilmesinde mevcut katılım mekanizmaları güçlendirilmeli, branş/bilim alanlarına göre ülke çapında zümre konseyleri kurularak başta program geliştirme olmak üzere kendilerini ilgilendiren konularda çalışma yapmaları özendirilmelidir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt 2016). Ayrıca hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde "pedagojik tasarım kapasitesi"nin (Brown, 2009) güçlendirilmesine, öğretmen eğitiminde de yüksek lisans düzeyine odaklanılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını kolaylaştıracak ve teşvik edecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Zira öğretmenlerin çoğu lisansüstü eğitim görmeye isteklidir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt 2016). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları; incelemeye, uygulamaya, değerlendirmeye ve uyarlamaya dayalı becerilerle, deneyim kazandıkça geliştiğinden (Westwood Taylor, 2013), "programa dair muhakemeleri" güçlendirecek çalışmalara gerek duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uyarlama becerilerini zenginleştirmeyi hedefleyen okul temelli ve uzun süreli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Öğretmen özerkliğinin ani ve hızlı bir biçimde artması mümkün olmadığından, bu hedef için belirtilen ön koşulları (Yavuz, 2016) sağlamaya yönelik gerekli adımlar atılmalıdır. Zira öğretmen özerkliği okullarda akademik başarıyı etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Yeni araştırmalarda ise öğretmen kılavuzu ve öğretim programlarının nasıl kullanıldığı, nasıl uyarlandığı, uyarlamaların ne tür ve ne kadar olabileceği, uyarlama sürecinde yaşanan ikilemler, sadeleştirilen programların nasıl sonuçlar doğurduğu, hangi uyarlamaların öğrencileri daha çok geliştirdiği, beklenen ve ihtiyaç duyulan öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmen özerkliği ile uyarlamalar arasındaki ilişkiler ve öğretmenlerin programa dair muhakemelerinde hangi faktörlerin etkili olduğu incelenmelidir.

6. Kaynakça

Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann and G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17–36). New York, NY: Routledge.

Bümen, N.T., Çakar, E. & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14*(1), 203-228.

Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2015). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, *49*(3), 291-312.

Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, *129*(3), 436-447.

Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead***.** In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Singapore: Springer.

Dikbayır, A. & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. *6*(11), 17-38.

Drake, C. & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, *36*(2), 153-187.

Errs, M,. Kalmus, V. & 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.

Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları ve üzerine düşünceler.* Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Eryaman, M.Y. & Riedler, M. (2010). Teacher-proof curriculum. In C. Kriedel. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (pp. 864-865). NY: Sage.

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.

Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, and public education*. New York, NY: Peter Lang.

Gomendio, M. (2017). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all, international summit on the teaching profession*, Paris, OECD Publishing. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en

Gundem, B. B., & Hopmann, S.T. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue.* New York, NY: P. Lang.

Hong, W.P. & 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*(1), 20-33.

Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms, *Journal of Curriculum Studies*, *35*(4), 459-478.

Ingersoll, R.M. & Collins, G.J (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies, 49*(1), 75-95.

Kaya, E., Çetin, P.S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 2*(3), 103-113.

Kennedy, K. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s. *Journal of Curriculum and Supervision*, *7*, 180–195.

Leite, C. Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2013). National curriculum vs curricular adaptation – teachers' perspectives. In J. Molgado, M.Alves, I.Viana, C.Ferreia, F.Seabra, J.Pacheco (Eds.). Proceedings from *European Conference on Curriculum Studies*, (pp. 556-561). Braga-Portugal, University of Minho.

Mausethagen, S. & Mølstad, C.E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *2*, 28520, Doi: 10.3402/nstep.v1.28520.

MEB, (2013a). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3-4-5-6-7-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi (9-10-11-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2017a). *Hayat bilgisi dersi (1-2-3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2017b). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

Nelson, C., & Miron, G. (2005). *Exploring the correlates of academic success in Pennsylvania charter schools.* New York, NY: National Centre for the Study of Privatization in Education.

Odabaş, H., Tekdere, M. & Aktepe, E. (2016). Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin muhtemel etkileri: Türkiye'de uygulanabilirliği. Proceedings from *International Conference in Economics,* (pp. 1-30). Barcelona, Spain.

Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *7*(1), 5–14.

Özaslan, G. (2015). Teachers' perceptions of the level of their professional autonomy. *Journal of Qualitative Research in Education, 3*(2), 25-39.

Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altınoğlu, A. (2013). *Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara, Eğitim Bir-Sen yayınları, no: 54.

Öztan, G. G. (2011). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, no: 373.

Öztürk, İ. H. (2011). 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.

Papadopoulou, V., & Yirci, R. (2013). Rethinking decentralization in education in terms of administrative problems. *Educational Process: International Journal*, *2*(1-2), 7-18.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, *29*, 38–54.

Pekkaya, M., & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(2), 797-818.

Ramatlapana, K. & 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.

Şahin, A. & Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*, 19-32.

Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 41*(4), 467-500.

Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali.* İstanbul, Doğan ve Egmont Yayıncılık.

Taşkın, P. & Nayır, K.F. (2015). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır? *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 1-17.

TEDMEM (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine adresinden elde edildi.

Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. (Unpublished doctoral dissertation), Ankara, METU.

Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E. & 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.

Ünal, F. & Kavuncuoğlu, S. (2015). Prens Sabahattin ve âdem-i merkeziyetçilik anlayışı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 45*, 118-130.

UNESCO-GEM, (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education*. France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf

Wermke, W. & 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.

Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*, (Eds.) (pp. 15–39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Westwood Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, *45*(3), 295–321.

Yavuz, M. (2016). Eğitimde özerklik üzerine. TEDMEM. https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine adresinden alındı.

Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir, Ege Üniversitesi.

Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). *Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out*. Manuscript submitted for publication.

Yıldız, A. (2014). *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü*. İstanbul, Kalkedon yayınları.

Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(12), 253-273.

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara, Eğitim Bir-Sen Yayınları, no: 70.