T.C
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARININ VE EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Aylin TAŞDEMİRCANAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Canan KOÇ

Sivas
2023

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARININ VE EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Aylin TAŞDEMİRCANAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Canan KOÇ

SİVAS
Ocak-2023

KABUL VE ONAY

Aylin TAŞDEMİRCANAN'ın hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Özerklik Algılarının ve Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 13/12/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Eğitim BilimleriAnabili Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)

Doç. Dr. Canan KOÇ (Danışman)

Doç. Dr. Şenel ELALDI (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. …./. …./…

Prof. Dr. Murat BURSAL

Emstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

13/01 /2023

Aylin TAŞDEMİRCANAN

ÖZET

TAŞDEMİRCANAN Aylin, Öğretmenlerin Özerklik Algılarının ve Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2022.

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, özerklik algıları ile program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, okul kademesi, kıdem ve eğitim durumu açısından incelenmesi, özerklik algılarının program okuryazarlık düzeylerini program anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden "Yakınsayan paralel desen" tercih edilmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Sivas ilinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşan 310 öğretmen, nitel boyutunun örneklemini ise 30 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t testi, Tukey testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan nicel bulgulara göre öğretmen özerklik ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmen özerklik ölçeğinin kıdeme göre değişimi ve eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken diğer alt boyutlar kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Okul kademesine göre öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Okuma yazma alt boyutunun eğitim durumuna ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Erkeklerin mesleki gelişim düzeylerinin kadınlardan anlamlı derecede yüksek olduğu istatiksel olarak saptanmıştır. Eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutunun bağımlı, okuma ve yazma alt boyutlarının bağımsız değişken olarak alındığı birinci regresyon modeli anlamlı bulunmuştur. Nitel bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun öğretim programını incelediği görülmüştür, ders planı yapma konusunda farklı gerekçelerle plan yapıldığı ortaya çıkmıştır, hedef, kazanım ve içerik arasında uyumsuzluk görüldüğü vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kendilerini yeterince özerk algılamadıkları bu araştırmanın önemli sonuçlarındandır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Özerkliği, Eğitim Programı Okuryazarlığı, İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri

ABSTRACT

TAŞDEMİRCANAN Aylin, An Analysis of Perceived Autonomy of Teachers and Their Curriculum Literacy Levels, The Masters Thesis, Sivas, 2022.

The aim of this research is to examine the perception of autonomy and level of curriculum literacy of teachers at elementary school and secondary schools, in terms of their gender, level of teaching, seniority in service and area of teaching and to investigate whether their program literacy levels of autonomy perceptions significantly The mixed method, convergent parallel design, one of the research designs, and scanning model was used for this research. For the quantitative aspect of the research, the sample includes 310 elementary and secondary school teachers in Sivas province and for the qualitative aspect, the sample includes 30 teachers. Curriculum Literacy Scale (CLS), Teacher Autonomy Scale and an semi-structured interview form were used as the data collection tools. Descriptive statistics, the one way analysis of variance (ANOVA), the independent samples t-test, the Tukey test and the regression model were used in the examination process of the quantitative data. In addition, the content analysis method was used in the examination of the qualitative data. According to the quantitative findings of the study; while the professional development, one of the sub-dimensions of teacher autonomy, shows meaningful difference, the other sub-dimensions don't present a significant difference based on the gender. While the shift in Teacher Autonomy Scale based on the seniority in service and the sub-dimension of deciding on curricula presented a significant difference, the other sub-dimensions didn't present a significant difference based on the seniority in service. The sub-dimension of planning and implementing the teaching in accordance with the level of teaching and the sub-dimension of professional development showed a significant difference. The sub-dimension of reading & writing didn't present a significant difference based on the educational background and the seniority in service. It was determined based on the statistics that the professional development level of males was considerably above the females'. The first regression model, in which the sub-dimension of making decision was considered the dependent and reading and writing sub-dimensions were independent variables, was found meaningful. It was observed based on the qualitative findings that most of the participants study the curriculum and that they prepare a lesson plan with various motives in mind. It is emphasised by the participants that goals,

objectives and the content of the curriculum presented a discordance between one another. The participants teachers asserting their levels of autonomy as inadequate is another significant result of this study.

Keywords: Teacher Autonomy, Curriculum Literacy, Primary and Secondary School Teachers

ÖN SÖZ

Yüksek Lisansa başladığım günden ve tezimi bitirdiğim ana kadar, vaktini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, beni her zaman sabırla destekleyen, bana bilgi ve tecrübeleriyle rehber olan danışmanım Doç. Dr. Canan KOÇ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Büyük desteklerini aldığım, çalışmama katkıda bulunan Yozgat Bozok Üniversitesi'nden değerli hocam Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nden Doç. Dr. Şenel ELALDI hocama çok teşekkür ediyorum.

Araştırmam boyunca beni destekleyen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu yaşıma gelmemde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme, sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZÜ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xi**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xiii**
KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xiv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 2
1.2. Problem Cümlesi 5
1.3. Araştırmanın Amacı 5
1.4. Araştırmanın Önemi 7
1.5. Sayıltılar 8
1.6. Sınırlılıklar 8
1.7. Tanımlar 8

BÖLÜM II
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler 9
2.1.1. Eğitim Programının Tanımı ve Özellikleri 9
2.1.2. Eğitim Programının Ögeleri 14
2.1.3. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenin Rolü 16
2.1.4. Okuryazarlık Kavramı 18
2.1.5. Eğitim Programı Okuryazarlığı 21
2.1.6. Öğretmen Yeterlikleri 23
2.1.7. Özerklik Kavramı ve Öğretmen Özerkliği 25
2.1.8. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları 30
2.1.9. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri 36
2.1.10. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Unsurlar 39
2.1.11. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar 42

2.1.12. Öğretmen Özerkliği ve Program Okuryazarlığı 45
2.2. İlgili Araştırmalar 46
2.2.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 46
2.2.2 Eğitim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 52
2.2.3 Öğretmen Özerkliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 53
2.2.4. Öğretmen Özerkliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 68

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 79
3.2. Evren ve Örneklem 80
3.3. Veri Toplama Araçları 83
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 83
3.3.2. Öğretmen Özerklik Ölçeği 83
3.3.3. Program Okuryazarlığı Ölçeği 84
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 85
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 86

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular 88
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular 104

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 126
5.2. Öneriler 129
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 129
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 130

KAYNAKLAR 131
EKLER 157
Ek-1: Görüşme Kayıt Formu 157
Ek-3: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği 161
Ek 4. Ölçeklerin Uygulanması İçin İzin Belgesi 162

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Nicel Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler.....81
Tablo 3.2. Nitel Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler 82
Tablo 3.3. Güvenirlik Sonuç Tablosu 83
Tablo 4.1. Ölçeklere Ait Ortalama ve Standart Sapma Sonuç Tablosu 88
Tablo 4.2. Ölçeklere Ait Normallik ve Levene Testleri Sonuç Tablosu.....89
Tablo 4.3. Öğretmen Özerklik Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı....90
Tablo 4.4. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevaplar ...94
Tablo 4.5. Öğretmen Özerklik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları 97
Tablo 4.6. Öğretmen Özerklik Algılarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 98
Tablo 4.7. Öğretmen Özerklik Algılarının Okul Kademesine Göre t- Testi Sonuçları 99
Tablo 4.8. Öğretmen Özerklik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları 99
Tablo 4.9. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları ...100
Tablo 4.10. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 101
Tablo 4.11. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Analizine İlişkin t- Testi Sonuçları.....101
Tablo 4.12. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları 102
Tablo 4.13. Öğretmen Özerklik Algıları ve Program Okuryazarlığı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları 102
Tablo 4.14. Öğretmen Özerklik Algılarının Program Okuryazarlığını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 103
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretim Programını İnceleme Hakkındaki Görüşleri ..104
Tablo 4.16. Öğretim Programını Uygulamadan Önce Ders Planlaması Yapma Hakkındaki Görüşleri.....107
Tablo 4.17. Öğretim Programında Yer Alan Hedef, Kazanım ve İçeriğin Uyum ve Tutarlılığı Konusundaki Görüşleri.....110

Tablo 4.18. Öğretim Programının Hedeflerine Uygun Yöntem, Teknik Seçme ve Uygulama Durumlarına Yönelik Görüşler.....113
Tablo 4.19. Derslerde ve Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Konusundaki Görüşleri.....116
Tablo 4.20. Öğretim Programındaki Kazanımların Düzeyini (Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor) Belirleme Hakkındaki Görüşler 119
Tablo 4.21. Öğretim Programının Uygulanmasında Öğretmenlere MEB Tarafından Özerklik Tanınması Hakkındaki Görüşler 121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Eğitim Programının Ögeleri 14
Şekil 2: Öğretmen Yeterlik Alanları 24
Şekil 3: Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi 80

KISALTMALAR DİZİNİ

PO: Program Okuryazarlığı

ÖÖ: Öğretmen Özerkliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim gelişigüzel olarak bireyin içinde bulunduğu ortamda ve kasıtlı olarak okullarda yapılabilir, eğitim istendik davranış değişikliklerini ve öğrenmeleri içerisine alır. Eğitimcilerin amacı geçerli ve istendik davranışlar ortaya çıkmasını sağlamak ve istenmedik davranış türlerini en aza indirmektir. Geçerli ve istendik öğrenme davranışlarını sağlamak ise geçerli öğretmelerle gerçekleşmektedir. (Senemoğlu, 2018). Bu öğretimi gerçekleştirecek olanlar ise öğretmenlerdir. Öğretme faaliyeti öğrenmeyi kılavuzlama şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenme bireye bağlı olarak kendi yaşantıları sonucunda meydana gelirken, öğretme amaçlı ve planlı şekilde gerçekleşir. Öğretme faaliyeti programlı ve planlı şekilde okullarda gerçekleştirilir (Eskicumalı, 2011). Bu öğretimi gerçekleştirme görevi ise öğretmenlerindir. Öğretmenlik eğitimini almış kişilerin daha verimli ve etkili görev yapması öğretmenliğin sanatsal faaliyeti içerisine girmektedir (Başaran, 2013).

Öğretmenlik mesleği, kendine özgü bir yetiştirme programı ile edinilen birtakım duygu, bilgi ve yeterliklere sahip olmayı gerektiren kendine has bir meslektir. Bilgi, beceri ve tutum gibi yeterliklerin tümü öğretmeni mesleğinin yetkin bir üyesi haline getirir (Temiz, 2001). Bu yeterliklerle birlikte bazı özellikler de öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında rol oynamaktadır. Öğretmen özerkliği bu özelliklerden biridir. Eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği özellikle son 20 yılda daha ön plana çıkmış bir kavramdır (Ramos, 2006). Eğitim öğretimin geliştirilmesi, eğitimde kalite ve niteliğin arttırılması için eğitim öğretim örgütlerine daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi, öğretmenlerin alınan kararlara katılması ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda daha özerk hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Ada ve Şahin, 2007). Bu noktada öğretmen özerkliği kavramı kendi başına ele alınan bir kavram olarak araştırma konusu olmuştur. Son yıllarda öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar, öğretmenlerin özerklik algısı gibi hususların üzerinde durulmaya başlanmıştır. Öğretmen özerkliği başlarda daha çok öğrenen özerkliği ile birlikte ele alınmıştır (Ramos, 2006). Ancak daha sonra eğitim öğretimi etkileyen unsurlardan biri olarak pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Çolak,

2016). Eğitim sistemimizin en temel öğelerini öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar meydana getirir. Bu öğelerin içerisinde en temel olan öğretmendir. Eğitimin ne kadar kaliteli olduğu, büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile orantılıdır (Şişman, 2008). İyi bir eğitim programı, uygulama kısmında nasıl uygulmaya geçirildiği ve nasıl algılandığı ile ilgilidir. Bu kapsamda eğitim programı okuryazarlığı kavramı önem taşımaktadır. Program okuryazarlığı kavramı; program hakkında bilgi sahibi olma, program farkındalığı ve programdaki unsurların doğru anlaşılması ile doğru kullanımı anlamına gelir. Bu kavram, programın uygulanmasına katkısı olan bir etmendir (Aslan, 2018). Araştırmalar öğretmen özerkliği ile profesyonellik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu, özerklikteki artışın profesyonellikteki artışı da beraberinde getirdiğini göstermektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin özerklik algıları ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında da bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine araştırmanın amacına ve önemine, sayıltılara, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir. Çalışmanın problem durumunda; alanyazında yer alan, öğretmen özerkliği ve program okuryazarlığı ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Başarılı eğitimsel değişimlerin sağlanmasının birtakım güçlükleri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, eğitim reformlarının önemi arttıkça okullardaki uygulamalara yansıtılmasının da o kadar güçleştiğini göstermektedir. Eğitim reformları, öğretim ve öğrenmeyle birlikte okul uygulamalarında değişiklik yapma umudu ile yeni bir program şeklinde okullara girmektedir. Yeni bir programın etkili bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenlerin rolü tartışmasız önemlidir. Fullan'ın (2007), eğitimdeki değişikliğin öğretmenlerin ne yaptıklarına ve ne düşündüklerine bağlı olan basit ama karmaşık bir yapı olduğu (Akt. Annevertia ve Salminen, 2016) yönündeki ifadesi de öğretmenlerin eğitimde ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin programları etkili bir şekilde uygulamaları "programı sahiplenme" kavramı ile tartışılabilir. Öğretmenlerin programı sahiplenmelerinin bir boyutunu eğitim programı okuryazarlığının oluşturduğu düşünülmektedir. Günümüz koşullarında bireylerin toplumda meydana gelen birikimlerden faydalanarak bu birikimleri nasıl

kullanacaklarını öğrenmeleri okuryazarlık becerisi ile olmaktadır. Ülkeler 21.yüzyılda bu çağın gerektirdiği bilgi ve teknoloji yetkinliğine sadece belli gruplara değil toplumu oluşturan her kesime bu yetkinliği kazandırmayı amaç edinmiş olmalıdır. Ayrıca bu yetkinlik çerçevesinde bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi kullanan, kullandığı bilgiyi sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir (Önal, 2010).

Okuryazarlık kavramı okuma ve yazma faaliyetleri doğrultusunda kişinin içinde yaşadığı hayatı ve çevresindeki nesne ve olayları anlaması, algılaması ve sosyal hayattaki tüm ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır. Okuryazarlık, (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden farklı bir kavramdır. İngilizce'de literacy kelimesi başlangıçta harfleri seslendirme ve bu harflerle yazılmış metinleri okuma anlamına gelirken, daha sonra yaygınlaşmış ve zamanla toplumu etkilemiş ve değişerek birtakım yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır (Aşıcı, 2009; Gömleksiz ve Erdem, 2018). Çeşitli okuryazarlık türlerinden biri olan eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının edinmesi gereken önemli bir okuryazarlık çeşididir (Erdem ve Eğmir, 2018; Erdem ve Gömleksiz; 2018). Program okuryazarlığı; öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları programa karşı inançları, anlama biçimleri, bilgileri ve öğretmen becerileri ile ilgilidir. Makro düzeyde ülkenin eğitim amaçlarına ulaşma başarısı, öğretmenlerin eğitim programını etkili biçimde uygulamalarına bağlıdır, yani program okuryazarlığı ve program hakkında bilgilerine; mikro düzeyse ise öğretmenlerin sınıflarındaki pedagojik rollerini yerine getirme becerileri, onların program okuryazarlığındaki yeterliliklerine bağlıdır (Akpunar ve Erdamar, 2020). Öğretmenler programdaki yeniliklere ayak uydurabilmek için program okuryazarı olmalıdırlar. Ders kitaplarının programın kendisi olmadığının ama programı sınıflarda sunmak için bir araç olduğunun farkında olmak, öğretmenlerin ders kitabının ötesindeki ilkeleri anlamalarına olanak verir. Böylece öğretmenler ders kitapları değiştirildiğinde strese kapılmaz ve kafaları karışmaz; çünkü programın hedeflerinin ve amaçlarının, içeriğinin, öğrenme deneyimlerinin ve değerlendirmesinin aynı kaldığını bilirler (Saral, 2019). Yetişek (eğitim programı) ile uğraşan eğitimciler öğrencilere kazandıracakları davranışları, eğitimin hedeflerini, öğrencilerin hangi öğretim durumlarında nasıl bir yaşantı geçirceklerini göz önünde bulundurarak eğitim programına yön vermektedirler (Ertürk, 2017).

Eğitim programı, toplumumuzun en değerli olarak ele aldığı durumları çocuklara iletmek amacıyla kullanılagelen yaygın sosyal ve toplumsal sözleşmeyi ifade eden resmiyette de kabul edilmiş stratejik bir belgedir. Eğitim programı, eğitim ortamındaki faaliyetleri organize eden esas eğitim kılavuzu olmasının yanında, eğitim programı okuryazarı olmak isteyen öğretmen ya da öğretmen adaylarının esas becerileri arasında bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının aldıkları eğitim içerikleri sayesinde birer eğitim programı okuryazarı olması sağlanır (Bolat, 2016).

Öğretmenler eğitim programlarının iyileştirilmesi sürecinde ve uygulanmaya konmasında merkezi bir role sahiptir. Öğretmenler öğretim süreçlerinde birtakım öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim programını uygulamaya koyarlar. Kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin eğitim programı tecrübelerini oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Erdem ve Eğmir, 2018; Hunkins ve Ornstein 2017). Öğretmenler program okuryazarlığından eğitim programının 'ne' ve 'nasıl'ını bilmeyi anlarlar. 'Nasıl'ını bilmek, programın nasıl uygulanacağını bilmekle ilişkiliyken 'ne'liğini bilmek, programı oluşturan unsurları bilmekle alakalıdır. Buna ek olarak, program okuryazarlığının bu tanımlarından biri diğerinin ön koşulu olarak düşünülebilir çünkü nasıl uygulanacağını ve eleştirileceğini bilmek, o programı oluşturan unsurlar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir (Kasapoğlu, 2017).

Eğitim programının bölgeselleştirilmesi sürecinde alınan kararlardaki çeşitlilik kaçınılmazdır ve ulusal olarak sonuçların belirsizliğine yol açar. Öğretmenlerin okul programları hakkında kararlar alırkenki zorlukları ve öğretilecek bilginin seçiminin bilginin kendisi dışındaki güçler tarafından nasıl şekillendirilebileceği incelenirken, 21. yüzyıl öğrenme süreçlerinde bilginin önemi hakkında sorular ortaya çıkmaktadır (Ormond, 2017). Mesleğe yönelik önemli göstergelerden bir tanesi bu mesleğe yönelik alınan kararlar üstündeki çalışan yetkinliğidir. Teknik olarak öğretmenlerin çalıştığı ortam birçok karar alınmasını gerekli kılar. Bu kararlardan bazıları; hangi sınıf yönetimi ve yaklaşımı uygun olabilir, hangi ders kitabı ve materyali kullanabilir gibi konular öğretmenlikte meslekleşmenin belirtileri olarak değerlendirilir (Şahin, 2009). Eğitim ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerden biri de özerklik kavramıdır.

Öğretmenlere bilimsel, pedagojik ve meslek ahlakı ilkeleri çerçevesinde öğretim programında yer alan strateji ve yöntemlerin belirlenmesinde, sınıf yönetiminde, okul yönetimiyle ilgili alınan kararlarda, bireysel mesleki gelişimlerinde birtakım seçme özgürlükleri verilebilir. Bu çerçeveden bakıldığında özerklik öğretmenlerin sınırları belirlenmiş alan içerisinde temkinli davranarak mesleklerinde bağımsız olmalarıdır (Wilches, 2007; Altınkurt, Çolak ve Yılmaz, 2017). Öğretmenlik mesleği de her şeyden önce kişisel yeterlilikleri geliştirmeye ve değişmeye açık olmayı gerektirmektedir. Uygulamakta olduğu programı okuma, anlama ve eleştirebilme gibi özerklik duygularını da içeriğinde taşımaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırdığımız günümüz koşullarında nitelikli becerilere sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireyleri en etkili şekilde yetiştirmek eğitim öğretim sürecinin temel öğesi olan öğretmene düşmektedir. (Safran, 2014).

Öğretmen özerkliğinin yapılan çalışmalarla daha iyi anlaşılması, Türkiye'de eğitimde meydana gelen sorunların daha iyi anlaşılmasına ve çözümler üretilmesine fayda sağlayacaktır. Çünkü bir öğretmenin özerkliği onu ve tüm eğitim sistemini etkileyecek unsurları beraberinde getirmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğretmen özerkliğinin çeşitli boyutlarda inceleme konusu olduğu görülmekte iken program okuryazarlığı hakkında yabancı kaynaklar da dahil olmak üzere sınırlı sayıda araştırmanın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma öğretmen özerkliği ve özerklikle ilişkili olduğu düşünülen eğitim programı okuryazarlığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede bu araştırmadan elde edilecek bulguların program geliştirme ve öğretmen eğitimi çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik algıları ve program okuryazarlık düzeyleri cinsiyete, okul kademesine, kıdeme ve eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir? Program okuryazarlığı ile özerklik algıları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, özerklik algıları ile program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, okul kademesi, kıdem ve eğitim durumu açısından incelenmesi, program okuryazarlık düzeylerinin özerklik algılarını anlamlı düzeyde

yordayıp yordamadığının saptanması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik algı düzeyleri nasıldır?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyleri nasıldır?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik algıları

   a.) cinsiyet,

   b) kıdem,

   c) okul kademesi,

   d) eğitim durumu

   değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri

   a) cinsiyet,

   b) kıdem,

   c) okul kademesi,

   d) eğitim durumu

   değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin özerklik algıları eğitim programı okuryazarlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
6. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı kapsamında planlama yapma durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı kapsamında hedef, kazanım ve içerik ögelerinin uyum ve tutarlılığı konusundaki görüşleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı kapsamında hedeflere uygun yöntem-teknik seçimi ve uygulama durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

11. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı kapsamında ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
12. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı kapsamında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğretim programı kazanım düzeyini belirleme durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
13. Öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında özerklikliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
14. Öğretmenlerin özerklik algılarına ilişkin nicel ve nitel bulgular arasındaki uyum nasıldır?
15. Öğretmenlerin eğitim program okuryazarlığı düzeylerine ilişkin nicel ve nitel bulgular arasındaki uyum nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde meslekleri ile ilgili seçimler yapabilme özgürlüğü, karar alabilme ve öğrencilere ulaşabilme yeterlikleri onların özerklik durumlarından oldukça etkilenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerini yönlendirme süreçlerinde ise programı anlamak ve uygulamaya koymak bu sürecin kilit noktasını oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin özerklik algılarının program okuryazarlık düzeylerini etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenler resmi bir belge olan eğitim programını eğitim ortamında uygulanabilir duruma getirmek zorundadır. Bunun için de programın yapısını, kapsamını, iyi bilmelidir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin programa karşı tutumları, yeterlilikleri önem arz etmektedir. Çünkü programın uygulanma sürecinde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya dönüştürmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan ikisi ‘program okuryazarlığı’ ve ‘özerklik’ dir.

Eğitim programı okuryazarlığı kavramı yeni bir kavram olmakla birlikte alan yazında eğitim programı okuryazarlığı ve öğretmen özerkliği kavramının birlikte incelendiği bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu konuda bu araştırmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesini savunan görüşler, merkezi düzenlemelerin öğretmenlerin mesleki özerkliğini baltaladığını ileri sürmektedirler. Ayrıca merkezi eğitim programı kontrolünün, pedagojik etkinlik üzerindeki olumsuz etkilerinden de söz edilmektedir (Archbald ve Porter, 1994).

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının artması, eğitim programı üzerindeki kontrol algılarını artırabileceği ve bunun da mesleki özerkliği artırabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile mesleki özerklik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu bağlamda da önemli görülmektedir. Bu araştırmanın öğretmen yetiştirme alanına, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı ayrıca öğretmen yeterliklerine vurgu yaparak eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar

1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine uygulanan "Program Okuryazarlık Ölçeği"ndeki soruları, program okuryazarlık algılarını ortaya çıkaracak biçimde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerine uygulanan "Öğretmen Özerklik Ölçeği"ndeki soruları özerklik algılarını yansıtacak biçimde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Sivas il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma karma yönteme dayalı olup, veri toplama araçları olarak program okuryazarlık ölçeği, öğretmen özerklik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Program Okuryazarlığı: Program okuryazarlığı; öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları programa karşı inançları, anlama biçimleri, bilgileri ve öğretmen becerileri ile ilgilidir (Akpunar ve Erdamar, 2020).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanacakları içerik, yöntem, materyalleri seçme ve okul yönetimiyle ilgili kararlara katılma düzeyleri mesleki özerklik dereceleriyle yakından ilgilidir (Sahlberg, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde eğitim programının tanımı ve özelliklerine, eğitim programının öğelerine, program geliştirmenin önemine, eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenin rolüne, okuryazarlık kavramı ve eğitim programı okuryazarlığının tanımına, özerklik kavramına ve öğretmen yeterliklerine, öğretmen özerkliğine, öğretmen özerkliğinin boyutlarına ve işlevlerine, öğretmen özerkliğini etkileyen ve sınırlayan unsurlara, öğretmen özerkliğinde program okuryazarlığının rolüne yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Programının Tanımı ve Özellikleri

Eğitim, yaşamımızın her safhasında karşımıza çıkmakta olan bir kelimedir. Evde, okulda ve iş hayatının tüm alanında eğitim kavramı vazgeçilmez bir unsurdur (Saylan, 2010). İnsan eğitim olmadan hayatını devam ettiremez. İnsan yaşamını devam ettirmek için doğuştan getirdiği emme, solunum, tutunma gibi birkaç özellik dışında hiçbir davranışa sahip değildir. Başkalarının etkisi ve kılavuzluğu olmadan kendi kendine öğrendiği davranışlar vardır. Ancak bu davranışların sayısı başkalarından etkilenerek öğrenilenlerden azdır. İnsanın davranışlarının çoğunu başkaları tarafından öğrenmesi başkalarınca da eğitildiği anlamına gelir. Bu süreç de yaşam boyu devam eder. Yani insan hayatı boyunca eğitim sürecinin içerisinde bulunmaktadır (Başaran, 1984). Bu sebeple, okulun ortaya çıkışıyla birlikte, tarih boyunca eğitimin ne olduğu ile ilgili ve nasıl bir yapıya sahip olması gerektiği hakkında düşünüp görüş belirtenler olmuştur. Eğitimin içeriğine bakıldığında bireyin doğduğu günden başlayarak ölümüne dek devam eden bir süreç olduğu görülür. Bu süreçte bireyler birçok bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmış olurlar. Bu öğrenme sürecinde bizi etkileyerek davranışlarımızı değiştirmede etkili olan her türlü faaliyetin eğitim olduğu belirtilebilir (Erden, 2014).

Eğitim aracılığı ile bireyin insani özelliklerinin geliştirilmeye çalışılması ve bireyin daha da insanlaştırılması amaçlanmaktadır. Verilmesi amaçlanan eğitimin insanı hem geliştirmesi hem de insani ve nitelikli bir hayat yaşamasını sağlaması beklenir (Şişman, 2008). İnsanlığın geçmiş tarihi ile paralel olarak var olan eğitimin ne

olduğunu, anlam ve önemini bilmek çok önemlidir. Bu kapsamda eğitimin en temel yapıtaşı olan öğretmenlerin de eğitimin amaç ve işlevlerini benimsemesi gerekir (Boydak, Özan ve Özdemir, 2018).

Eğitimle ilgili pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Varış'a (1996) göre, eğitim bireyin içerisinde bulunduğu toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçlerin toplamı olarak ifade edilir ve bu tanım da zamansal ve mekansal açıdan çok boyutlu ve karışık bir durumu yansıtır. Eğitim, örgün eğitim ya da yaygın eğitim anlamında olsun insanoğlunun yaşamı boyunca sürdürdüğü her tecrübe üzerinde bir etki yarattığı için kapsamı çok boyutludur. Eğitimin bu boyutu eğitim programına da yansır. Sönmez'e (2007) göre belli amaçlara göre davranış değiştirme sürecidir. Yavuz'a (2018) göre eğitim bireyin bilgi, değer ve beceri inşa etme sürecidir. Şişman (2008) eğitimi hem insanı etkileme süreci hem de bu etkilenme sürecinin sonundaki kazanım olarak ifade etmiştir. Eğitime yönelik tanımlara bakıldığında, istendik davranışların bireyin kendisi tarafından yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekir, bu sürecin ise öğrenme olduğu görülür.

Program günümüzde değişik anlamlarda kullanılan ve sıkça karşımıza çıkan bir kelimedir. Türkçe sözlükte (TDK, 2020) "program: müfredat, izlence; okullarda haftanın belirli günlerinde ve belirli saatlerde verilen eğitimi gösteren bir diyagram; gösteriler, törenler, geziler gibi faaliyetlerin planlanmış detaylarını içeren basılı kâğıt; bir işin yapılması gereken kısımlarını, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren bir taslak, yetişek" olarak ifade edilmiştir. Eğitim programı kavramı çok eskilere dayanmaktadır. M.Ö Julius Ceaser ile arkadaşlarının, Roma'da yarış arabalarını kullandıkları oval biçimli koşu pistini Latince curriculum olarak adlandırmaları, bu kelimenin günümüzde ders programı olarak kullanılan kelime olarak taşınmasına öncü olmuştur. "İzlenen yol" anlamıyla eğitim programı eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Gordon ve Oliva, 2018). Eğitim programı kavramı zamanla şekillenmiş ve birçok eğitim düşünürü ve uzmanı tarafından değişik tanımlar yapılmıştır. Doğan (1975), eğitim programını öğrenci davranışlarını kalıcı olarak değiştirmeye yönelik planlanan tüm etkinlikler olarak tanımlar; Demirel (2017) ise, "okul içinde ve dışında planlı etkinlikler yoluyla öğrenciye kazandırılan öğrenme deneyimlerinin tümü" şeklinde ifade etmektedir. Ertürk (1975), eğitim programını "düzenli yaşantılar ve durumlar" olarak tanımlamış ve "yetişek" sözcüğünü kullanmıştır. Varış (1997), "bir

eğitim kurumu veya sosyal çevrenin bireylerin yaşamlarını düzenleme ve zenginleştirme için sağladığı tüm faaliyetler" şeklinde eğitim programını tanımlamıştır. Başka bir ifade de ise eğitim programı, toplumun değer biçtiği öğeleri yeni nesillerine öğretmek amacıyla kullanılan geniş toplumsal ve sosyal anlaşmayı gösteren, politik beyanı çerçevesinde resmi olarak onay görmüş, teknik bir belge olarak tanımlanmaktadır (Bolat, 2017; Stabback, 2016).

Fransızca kökenli bir kelime olan program bir işin yapılması gereken aşamalarını, bu aşamaların sırasını, süresini ve nasıl yapılacağını gösteren taslak anlamına gelir. Yapılacak önemli işlerin üstesinden gelmenin en temel koşullarından biri de yapılacak işin bir programa bağlanmasıdır. Eğitim, öğretim gibi işlerin de programlı olarak yapılması gerekir. Çünkü toplumların hedefledikleri ideallere ulaşabilmeleri belli bir programa uygun olmalarına bağlıdır. Okuldaki eğitimin planlı, programlı, sistemli olması da daha öncesinden hazırlanan programlarla sağlanır (Büyükkaragöz, 1997). Program sözcüğü 1820'den itibaren eğitim odaklı kullanılmaya başlanmıştır. Program sözcüğü Latince koşmak, parkuru tamamlamak olan currere sözcüğünden gelmektedir. Zamanla sözcük curriculum olarak değişmiş ve eğitim odaklı kullanılmıştır (Görgen, 2012; Gültekin, 2017).

İnsanın bazı davranış özelliklerini kazanması belirli bir düzen dahilinde eğitim ile gerçekleşmektedir. Bu düzenin sağlanmasında ve öğrenenlere rehberlik etmekte görevli olan öğretmenlerdir. Öğretmenin bu eğitimi planlı bir şekilde yapabilmesi için ona yol gösterecek bir sisteme ve düzeneğe ihtiyacı olduğu ortadadır. Bu düzeneğin oluşturulmasında 'eğitim programı' kavramı devreye girmektedir. Eğitim sistemlerinin işlerlik kazanması ise eğitim programları ile olmaktadır. Eğitim programının kapsamı ve içeriği çok boyutlu olduğu için alanyazında birbirinden farklı olarak yapılan tanımlara rastlanmaktadır (Erden, 1998).

Eğitim Programı: Eğitim programı kavramının etimolojik kökeninden hareket ederek eğitimciler ve düşünürler "izlence" sözcüğünü tercih etmektedirler. Eğitim programı kavramını bazı eğitimciler yetiştirmekten yola çıkarak "yetişek" şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programı "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanabilir ve eğitim programında daha çok "ne" sorusuna cevap aranır (Demirel, 2014:4). Bir eğitim programı hazırlanma sürecinde bireylerin niçin öğreneceği, neleri öğreneceği, nasıl

öğretileceği ve öğrenilip öğrenilmediğinin nasıl kontrol edileceği gibi sorulara cevap aranır (Şeker, 2017). Bu sorulara cevap bulmak amacı ile program geliştirme ile uğraşacak kişiler için, bu soruların cevaplandırılması gerektiğini vurgulayan Ertürk'e (2017) göre yetişek öğrencileri belli bir zaman diliminde yetiştirmeyi amaçlayan eğitim faaliyetlerinin bütünü olarak ifade edilmiştir.

Eğitim programını Bobbit (1924), bireylerin yeteneklerini ortaya çıkartabilmek için gerekli olan planlı ve plansız yaşantılar düzeneği ya da bireylerin gelişimi ve mükemmelleşmesi için gerekli olan planlı birtakım öğretim yaşantıları olarak tanımlarken, Taba (1945), eğitsel hedeflere ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrenci öğrenmelerinin bütünü olarak tanımlamıştır. Tyler'ın (1949) eğitim programını tanımlaması ise, geçmişteki ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü şeklindedir (Akt. Gültekin, 2017). Ertürk (1982) program yerine "yetişek" kavramını kullanmış ve "belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak tanımlamıştır. Varış'a (1996) göre eğitim programının tanımı bir eğitim kurumunun çocuklara, gençlere ve yetişkinlere imkân sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik bütün faaliyetlerdir. Hewitt (2018), eğitim programının okullaşmanın özü ve okulun var oluş sebebi olduğunu ve eğitim programının birey ve toplumu, birey ve kültürü, toplum kültürü birbirine bağladığını belirtmektedir.

Demirel'in (2010) "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir" olarak tanımladığı eğitim programı belirlenen hedefler kapsamında eğitimle ilgili tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerde gerçekleşmesi istenen planlanmış faaliyetler "öğretim, ders dışı kol etkinlikleri, özel gün kutlaması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık, vb. hizmetler ve fonksiyonlar (iş görüler) bu çerçeve içine girer". Görüldüğü üzere eğitim programı birçok alt programdan oluşmaktadır ve çok boyutlu karmaşık bir bütüne sahiptir. Bu bütün de kendini meydana getiren alt programların bir kompleksi olarak gösterilebilir (Büyükkaragöz, 1997).

Demirel (2014:4) eğitim programının beş farklı işlevini şu şekilde açıklamıştır:

1. Resmi Eğitim Programı: Programın kılavuzunu; hedefleri, konuların işlenme sırasını, derste kullanılacak araç ve gereçleri, ders planlarını ve ölçme değerlendirmeyi içine alan program,

2. İşevuruk Eğitim Programı: Sınıfta öğretmen tarafından öğretilenler ve bunların öğrencilere nasıl öğretildiğini kapsayan program,

3.Örtük Eğtim Programı: Resmi programda açıkça ifade edilmediği halde toplumun kurallarını ve değerlerini içine alan öğrenci yaşantılarına etki eden program,

4. Öğretisiz Eğitim Programı: İşevuruk ya da resmi programa dahil olmayan, öğretilmeyen konuları ve bu konuların neden öğretilmediği üzerinde duran program,

5. Destekleyici Eğitim Programı: Öğrencilerin ilgi ve isteklerine bağlı olarak gönüllülüğe dayalı, resmi programın dışında tutulan planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program,

Öğretim Programı: Demirel (2014), bireylere okul içinde ve okul dışında kazandırılması hedeflenen herhangi bir dersle ile ilgili tüm faaliyetleri içerisine alan düzenek olarak ifade etmiştir. Öğretim de daha çok "nasıl" sorusuna yanıt arandığını belirtmiştir. Demirel'e (2004) göre "öğretim programı, okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanmış bir dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir." Varış (1994) ise öğretim programını, "eğitim programının içerisinde ağırlıklı olarak, belirli bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek şekilde, planlı kazandırılmasına yönelik bir program" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda öğretim programı; bir öğretim basamağında okutulacak derslerin hedefleri, hedeflerle beraber kazandırılacak davranışları, öğrenme-öğretme sürecini, davranışların kazanılma düzeyini belirleyen ölçme ve değerlendirmeyi içeren program şeklinde ifade edilmiştir (Senemoğlu, 2000). Öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsayan ders programlarının bütünüdür (Küçükahmet, 2007).

Yapılan tanımlarda da görüldüğü gibi öğretim programında amaç bir ders ya da bir disipline yönelik öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir (Bedir, 2020). Eğitim programının ağırlık taşıyan bir bölümü niteliğinde olan öğretim programı, öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinleri kapsar. Başka bir açıdan ise hazırlanan ders programlarının bütünü olarak ele alınabilir (Küçükahmet, 2008).

Ders Programı: Öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen programdır (Küçükahmet, 2007). Bu doğrultuda bir dersin öğretimi ile yapılan etkinliklerin tamamını kapsamaktadır denilebilir (Demirel, 2014). Bu bağlamda Demirel'e (2004) göre "planlanan hedeflerin bir ders süresinde öğrenene nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı plan" ders programıdır. Örneğin; belirli bir kademenin bir programında yer alan kazanımlar ile ilgili içerik, öğretme ve öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirmenin yer aldığı etkinlikler bütünü bir ders programıdır. İmkân sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik bütün faaliyetlerdir.

2.1.2. Eğitim Programının Ögeleri

Hedef/Kazanım/Amaç/Erek	⟶	**Niçin?**
İçerik/Muhteva	⟶	**Ne?**
Öğrenme-Öğretme Süreçleri/Eğitim Durumları	⟶	**Nasıl?**
Ölçme ve Değerlendirme	⟶	**Ne kadar?**

Şekil 1. Eğitim Programının Ögeleri (Kuyubaşıoğlu, 2019).

Eğitim programı bir öğretim programının içerisinde dört ayrı ögeyi barındırdığı söylenmektedir. Bu ögeler ise hedef, kapsam (İçerik), öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. Ertürk (2017) ise yetişek unsurları olarak üç ana başlık altında toplayarak hedefleri (istendik davranış), öğrenme yaşantılarını (eğitim durumları) ve değerlendirme faaliyetleri şeklinde ifade etmiştir.

Hedef: Hedefler gözlenebilen, ölçülebilen davranıştan daha genel bir anlamı ifade eder fakat içeriğinde davranışları da kapsar. Hedef kavramı davranış olarak belirtildiğinde hangi davranış edindirilmek isteniyorsa onun için hangi eğitim-öğretim etkinliğinin uygun olduğuna karar vermede ve hangi davranışların kazanılmış olduğunu

kontrol etmede rehberlik eder. Günlük hayatta hiçbir hedef diğerinde kesin olarak birbirinden ayrılmaz (Senemoğlu, 2018). Hedef kavramının içerisinde öğrenene edindirilecek 'istendik davranışlar' yer alır (Demirel, 2010). Bilişsel hedeflerin kapsamına göre ; "bilme, anlama, problem çözme, analiz etme, sentez yapma, değerlendirme" gibi zihinsel etkinliklere yönelik ilgili özellikleri kapsar (Gül, 2016; Hanson, 2022). Psikomotor hedeflerin kapsamına bakıldığında "zihin-kas koordinasyonu" gerektiren etkinliklerle ilgili özellikleri kapsar. Duyuşsal hedefler ise " bireyin, ilgilerini, tutumlarını, akademik özgüvenini, güdü düzeylerini" kapsar (Can, 2019).

İçerik: Demirel'e (2010) göre içerik ögesi ile hedeflere uygun olan konuların bir bütünü düşünülebilir**.** Program geliştirme sürecinde ikincil ve önemli aşama amaca uygun içerik ve faaliyetlerin seçilmesidir. Eğitimin dört ana unsuru arasında üzerinde en az durulan konulardan birisidir. İçerik olgu ve olayların ezberlenmesi amacı ile kitabi olarak bir araya getirilmesi olmayıp yaşama alanlarının aktif şekilde düzenlenmesidir (Varış, 1996).

Öğrenme-Öğretme Süreçleri: Öğrencilerin hedefledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için gereken öğrenme durumlarını oluşturacak dış etkenlerin düzenlenmesine öğrenme öğretme süreçleri denilir. Bu amaç kapsamında birçok öğretim yöntem ve tekniklerinden ve materyallerinden faydalanılır (Erden, 1998). Öğrenme-öğretme süreci öğrenmenin gerçekleştiği ögedir. Bu ögede öğretmene hedefler doğrultusunda ne yapması gerektiği, hangi yöntem ve teknikleri, araç gereç ve materyalleri kullanması gerektiği konusunda bilgi verilir (Gültekin, 2017). Eğitim durumu, öğretmen açısından öğretme durumunu, öğrenci açısından öğrenme durumunu içermektedir (Görgen, 2012).

Ölçme ve Değerlendirme: Eğitim programı tasarlanmasının en son aşaması ölçme ve değerlendirmedir. Bu kısımda öğrencilerin hedeflere ne kadar ulaştığı birçok ölçme aracı ile belirlenir. Buradan elde edilen sonuçlarla öğrencilerin hedeflere ne kadar ulaştığı ve öğretmenlerin de yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliği hakkında geri bildirim sağlar (Erden, 1998).

Bu ögeler arasındaki ilişkiler dinamiktir ve ögeler arası etkileşimde sistemin bir ögesinde meydana gelen değişme tümünü etkileyeceği gibi eğitim programının herhangi bir ögesinde olan değişmenin de programın tamamını etkiyeceği temele alınır. Bu

ögeler arasındaki dinamik ilişkiler bütünü program geliştirmeyi oluşturmaktadır (Demirel, 2010). Erden'e (1998) göre program geliştirmenin anlamı genel anlamda eğitim programlarının tasarlanarak uygulanması, değerlendirmenin yapılması ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler kapsamında yeniden düzenlenmesidir. Program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır**.** Program geliştirme "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" dür. Bu ögelerden birinde meydana gelen değişim diğerini de etkilemektedir (Demirel, 2010). Bu bakımdan program geliştirme masa başında oluşturulup düzenlenen programın değiştirilip konuların çıkarılarak yenilerinin eklenmesi değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, bütün şartların, bireylerin ve ders araç gerçlerinin sürekli olarak geliştirilmesini gerektirir. Program geliştirme bir ekip çalışmasını gerektirir ve katılanların çalışma süreçlerinde eğitim almaları ve sürekli eğitimin gerekliliğine inanmaları gerekir. Bu bakımdan program geliştirme sürecinde en etkili rol olan öğretmenin bu doğrultuda uyarılması ve isteği önemlidir (Varış, 1996).

Eğitim sistemimizin en temel ögelerini öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar meydana getirir. Bu ögelerin içerisinde en temel olan öğretmendir. Eğitimin ne kadar kaliteli olduğu, büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile orantılıdır (Şişman, 2008).

2.1.3. Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenin Rolü

Eğitimde başarının sağlanması için, göz önünde bulundurulması gereken birkaç şey vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir: eğitimde ilerlemeye yarayan devlet politikaları, gerçekten icraata dökülmüş bir bütçe, net eğitim amacı, vizyonu ve kazanımları, öğretmen yeterliliklerinin arttırılması, yeterli araçlar ve altyapı ile iyi hazırlanmış bir eğitim programıdır. Eğitim programı eğitimde önemli bir rol oynar çünkü eğitimin gidişatına, içeriğine ve sürecine karar verme ile ilgisi vardır ki bu eğitim süreci; en sonunda kurumdan mezun olanların yeterliliklerini belirler. Toplumun zaman içindeki değişimi ve talepleri doğrultusunda, eğitim camiası eğitimde yenilikler yapmalıdır. Eğer eğitim programı çağın isteklerine uygun olarak tasarlanır ve uygulanırsa, eğitimdeki yenilikler işe yarar ve hedeflerine ulaşır. Bunun sonucu olarak eğitimdeki yeniliklerin önemi, öğretmenlerin rolünün önemine dikkat çeker (Alek, Fitria ve Eddy, 2021).

Bundan dolayı öğretmenlerin bu konudaki rolünün önemi yadsınamaz bir gerçektir. Her ülkede uygulanmakta olan eğitim sisteminde başarı, onu uygulayan öğretmenlerin başarısı ile ilgilidir (Özyurt, 2000). Öğretmenlerin program bilgisi üç düzeye ayrılabilir: Birinci düzeyde öğretmen, materyalleri nasıl değerlendireceğini bilen ve onları eğitim ortamına göre uyarlayabilen bağımsız bir alıcıdır. İkinci düzeyde öğretmen, hazır materyalleri desteklemek ve zenginleştirmek için sınırlı materyal üretebilen bir alıcı-geliştiricidir. Üçüncü düzeyde öğretmen, hiçbir program materyali olmadan tüm bir dersi planlayabilen bağımsız bir geliştiricidir. (Ariav, 1988; Silberstein, 1984).

Öğretmenlerin eğitim programını sınıfta kullanmaları, bir eğitim ortamı yaratmaları, eğitim ve öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde başarılı olmaları için; bilgi düzeyleri, programa ve onunla alakalı terimlere olan farkındalıkları kayda değer olmalıdır. Eğitim programının uygun bir şekilde anlaşılması, onun etkili bir şekilde uygulanması için bir ön koşuldur. Bu yüzden, eğitimin kalitesini artırma sürecinde program okuryazarlığı olan öğretmenler önemli bir etkendir. Program okuryazarı olan öğretmenlerin, eğitim amaçlarına ulaşmada büyük etkileri vardır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini lisans eğitiminde edinmeleri gerekmektedir (Aslan, 2019). Eğitim programını; çıktıları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme açısından tanımlayabilen bir öğretmenin daha başarılı olduğu ve öğretmeye hazır olduğu düşünülebilir (Aygün, 2019). Eğitim programının, öğretimin iyileştirilmesinde yapıcı bir rolü vardır. İyi yapılandırılmış bir program; öğretmen ve öğrencilerin fikirlerine göre seçilmiş, sınıftaki entelektüel ortamı destekleyen ve etkili materyaller geliştiren aktivitelerden oluşur (Ball ve Cohen, 1996). Yine de program ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, öğretmenler tarafından iyice anlaşılıp uygulanmadığında hedef kazanımlara ulaşılması zordur (Arslan ve Özpınar, 2008). Bu düşünceyle, öğretmenlerin program bilgisi ve program okuryazarlığının önemi vurgulanmış olur.

Nitelikli öğretmen eğitimi gerçekleştirme çabasının devam ettiği günümüzde, öğretim programı okuryazarlığı öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerden biridir (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Program okuryazarlığı öğretmenlerin programı uygulamalarında etkin bir rol oynar. Çünkü programların eğitim sürecine yansıtılmasında temel etken öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin programı anlaması, çözümlemesi ve uygulaması yani program okuryazarı olması programların

sürece etkin bir şekilde yansıtılması için gereklidir. Öğretmenlerin program okuryazarı olabilmeleri için programın dayandığı felsefeleri, programın ögelerini ve bu ögeler arasındaki ilişkiyi algılayabilmesi gerekmektedir.

"Bilgi" ve "beceri" boyutlarının birleşmesi ile program okuryazarlığı oluşur. Eğitim ve öğretim programları bu bilgi ve beceriler ile döngü halinde işleyerek uygulama boyutunda da süreklilik kazandırmış olur. Bir öğretmenin eğitim programı okuryazarı olması için sahip olması gereken temel yeterlik ve alanlar vardır (Akyıldız, 2020).

Keskin (2020), program okuryazarlığına sahip bir öğretmende aşağıda yer alan becerilerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar:

1. Program ile ilgili yeterli bilgi sahibi olma,
2. Programı amaçlarına göre uygulayabilme,
3. Kendi eleştirel süzgecinden geçirerek ayarlamalar yapabilme,
4. Programın değerine inanma,
5. Programın öğrenme ortamına rehberlik edeceğine inanma ihtiyacı vardır.

2.1.4. Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık iletişimsel ve anlam verilen simgelerin etkili bir şekilde kullanılabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kellner, 2001; Akt. Kurudayıoğlu ve Tüzel). Okuryazarlık; bireylerin simgeleri, rakam ve harfleri yaşamlarında kullanabilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için gereklidir (Miser, 2002; Akt. Kırmalı, 2015). Okuryazarlık, kelime anlamı olarak okuryazar olma durumudur (TDK, 2013).

Bireyin günlük yaşamda etkin bir şekilde katılmasını ve işlev gerçekleştirmesini sağlayabilecek düzeyde okuma yazma becerisidir. Çeşitli çalışmalarda okuryazarlık kavramı üzerine farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu çeşitli tanımların nedeni, değişen şartlar ve farklı ihtiyaçlardan sonra okuryazarlık öğretimi anlayışının gelişmesinden kaynaklanmaktadır (Güneş, 1994). Okuryazarlık kavramı, eskiden sadece okuyup yazabilen ve adını imzalayabilen kişi olarak ifade edilirken, okuma-yazma yapabilmek için gerekli bilgi ve beceri düzeylerinin gelişmesi nedeniyle ülkeler tarafından farklı yorumlanmıştır (Güneş, 1994). Programme for International Student Assessment (PISA)'e göre okuryazarlık; öğrencide bilgiyi açığa çıkarma potansiyeli, topluma

faydalı olma, bilgi kaynakları bulma, uygulama, değerlendirme ve hatta ölçme şeklinde ele alınmıştır (Küçük ve Demir, 2009). Organisation for Economic Co- operation and Development (OECD)'e (2003) göre eğitimde öğrenciler açısından okuryazarlık, kazandıkları bilgileri, becerileri analiz etme, gerektiğinde kullanma, düşünce üretme, problemlerin çözümünde kullanma, anlatma, sunma şeklinde tanımlanmaktadır. UNESCO (2005), okuryazarlığı çok boyutlu bir kavram olarak ele almakta, bireysel ve toplumsal yönlerine dikkat çekerek, kişinin hedeflerine ulaşması ve bilgi potansiyelini geliştirmesi için basılı bilgileri anlama ve günlük etkinliklerde, evde, işte ve toplumda kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık, öğrencinin çevresini daha iyi anlamasını ve hem bireysel hem de toplu olarak yaşam kalitesini iyileştirmek için dönüştürmesini sağlayan bilgi, değer ve becerilerden oluşan temel öğrenme araçları kümesini ifade eder (Subba Rao, 2003, Akt. UNESCO, 2005)

Gün geçtikçe değişen ve farklı tanımlara sahip olan okuryazarlık kavramı eğitimin ve eğitimcilerin konusu olmuştur. Araştırmacılara, eğitim-öğretim programlarına okuryazarlık konusu konu olmuştur. Değişen hayat koşullarına uyum sağlamak için yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkması bireylerin ve toplumların bilgi ve becerilerinde büyük farklılıklar meydana getirmiştir (Önal, 2010). Okuryazarlık kavramının gelişmesiyle birlikte alanyazına bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojleri okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, evrensel okuryazarlık gibi kavramlar da eklenmiştir.

Bilgi okuryazarı bireyler, genel olarak kütüphane hizmetlerinden yararlanabilen ve internet veri tabanlarını kullanarak bilgi erişim araçlarını etkin bir şekilde kullanabilen bireylerdir (Altun, 2005). Bilgi okuryazarlığı, günümüz şartları ele alındığında tüm veri tabanlarından doğru bilgiye ulaşabilmek için gerekli olan beceri ve tutumları içerir. Kaynaklarda yazan bilgilere ulaşabilmek kadar, o bilgilere ulaşırken doğru yolları tercih etmek ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak da oldukça önemlidir. Bilgiye herkesin farklı yollarla ve hızlı ulaşımla erişebildiği günümüz dünyasında, medya okuryazarlığı kavramı, içinde bulunduğumuz ortamda sorumluluğumuzu görmemizde etkili olacaktır (Altun, 2005). Bilgi okuryazarlığı, problem çözmede ve karar vermede bilgiyi alma ve değerlendirmenin etkili bir yoludur. Bu beceri aşağıdaki faktörleri içerir:

- Bir bilgi/teknoloji ortamında hayatta kalmak ve başarılı olmak
- Demokratik toplumlarda üretkenlik ve performans alanlarında öne çıkmak
- Hareketli bir çevreye uyum sağlamak
- Bir sonraki nesil için daha iyi bir gelecek hazırlamak
- Kişisel ve profesyonel problem çözmede gerekli bilgiyi bulmak
- Yazma ve bilgisayar becerilerinin iyi olması

Okuryazarlık becerileri zayıf olan öğretmenler okuryazar bireyleri eğitemezler. Öğretme yöntemlerinde değişiklikler yaşanmış olması, öğrenci-merkezli yaklaşım ve interaktif öğrenme ortamlarının ortaya çıkması ve öğretmenlerin rolünün ‘’her şeyi bilen ve anlatan kişi’ den ‘’öğrenme sürecini öğrencilerle birlikte deneyimleyen ve onlara yol gösteren’’ kişiye evrilmesi gibi faktörlerin hepsi; öğretmenlerin bilgi becerileri ile donanmış olmasını zorunlu kılar. Yine de bu tek başına yeterli değildir. Öğretmenler aynı zamanda, öğrencilerin de bilgi okuryazarlığı becerileri geliştirmelerine de yeterli hissetmelidirler. Bilgi okuryazarı olan öğretmenler, devamlı olarak kendilerini geliştirebilir ve çeşitli öğretme yaklaşımları ve yöntemler ile yeni teknolojiler ve farklı kaynaklar kullanarak öğrencileri için en uygun gelecek öğretme aracını bulur, yerini saptar ve bundan faydalanabilir (Dedebali ve Sural, 2018). Kitle iletişim araçlarının bireyler üzerindeki etkisine bakacak olursak doğru bilgiye ulaşmak için medya okuryazarlığının önemi yadsınamaz. Medya okuryazarlığı bu araçlardan gelen bilgileri doğru bir şekilde anlamlandırmak şeklinde tanımlanabilir. Evrensel okuryazarlık ise küreselleşen dünyada bilgi ve iletişim ortamlarını kullanarak güncel bilgilere ulaşabilme ve hayatta kullanabilme yeteneğidir (Şentürk, 2011).

Evrensel okuryazarlık için Miller’e (1988) göre insanların, temel okuryazarlık becerilerine ek olarak işlevsel okuryazarlık becerilerine de sahip olmaları gerekir. Gelişen okuryazarlık kavramı ile alanyazına eklenen bir diğer kavram eleştirel okuryazarlıktır. Eleştirel okuryazarlık metinler ve metinlerin anlamı ile eleştirel etkileşimin ötesine geçen bir süreçtir ve herhangi bir konuyu değerlendirmek için yapılan politik bir eylemdir (Comber, 1994; Mendoza, 2010). Eleştirel okuryazarlık, ulaşılan bilgiye farklı bakış açıları ile yaklaşmayı gerektirir. Eleştirel okuryazarlık, bireyi sürece aktif katmayı onu gizlenmiş bilgilere ulaşmaya yöneltir. Görsel

okuryazarlık, görsel mesajlardan anlam çıkarma ve bilinçli mesajlar oluşturma yeteneğidir (Tüzel, 2010). Bireylerin görsellerden yola çıkarak farklı düşünceler geliştirme becerisi, görsel okuryazarlık olarak tanımlanabilir. Görsel okuryazarlık, aynı zamanda insanların görsel medyanın bilinçli tüketicilerine dönüşmelerini ve gelişmelerini de destekler (Messaris, 1998). Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı kavramı alanyazında bilgi okuryazarlığı, elektronik ortamda öğrenme ile teknolojik beceriler gibi becerilerin bütünleşik hali olarak tanımlanmaktadır (Gochyev, Scalise ve Wilson, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı, elektronik ortamda bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi anlamlandırma, elektronik ortamda veri oluşturmaya yardımcı beceri ve tutumlar olarak da tanımlanabilir. Çağın koşullarına göre sürekli gelişen bir okuryazarlık kavramı söz konusudur. Günümüzde değişen ve gelişen eğitim sistemi program okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. Okuryazarlığın eğitime temel yansıması eğitim programı okuryazarlığı bağlamında olmaktadır.

2.1.5. Eğitim Programı Okuryazarlığı

Eğitim programı okuryazarlığını öğretim süreci bağlamında ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler perspektifinden ele alan Önal'a (2010) göre, eğitim programı okuryazarlığı öğretmenlerin, okuttukları öğretim programını bütün öğeleriyle öncelikle anlaması, buna yönelik bağlamlar oluşturabilmesi, programı okuldaki şartlara göre uygulayabilmesine dair yeterliliklerdir (Akt: Akpınar ve Erdamar, 2020). Program okuryazarlığını ele alan çalışmalarında Akınoğlu ve Doğan (2012), öğretmenlerin programı nasıl anladıkları ve algıladıkları, programa yönelik tutumları, programı uygulamaya koyma beceri ve yeterlilikleri gibi sorunlar olduğunu ve bu konuları daha iyi anlamak ve ölçülebilir kılmak için kavramsallaştırmaya ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Program okuryazarlığını oluşturan program ve okuryazarlık kavramlarının tartışılması ile Akyıldız'a (2020) göre "program okuryazarlığı" nın programı bilme, programı doğru anlama, uygulama süreçlerini tasarlama ve öğretme-öğrenme sürecini değerlendirme becerisini içerir. Bu bağlamda Akyıldız (2020), program okuryazarlığı kavramını, "öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili asgari düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması" olarak tanımlamıştır. Program okuryazarlığı, programa ilişkin bilgi; bu bilginin içerisinde yer alan kavramlar, felsefi temeller, amaçlar ve aralarındaki ilişkiyi anlamlandırabilme, programa ilişkin beceri; programı hazırlama, uygulama, süreç, değerlendirme ve

yönetme becerileri, programa ilişkin tutum; program ile ilgili konuşabilme, programı destekleyecek, ilgi ve ihtiyaçları karşılayabilme ve açıklayabilme şeklinde açıklanabilir (Yıldırım, 2019).

Eğitim programı okuryazarlığı, eğitim programının ögeleri ile ilgili okuryazarlık yeterliliğidir. Bolat'a (2017) göre program okuryazarlık becerileri 4 temel başlıkta 31 yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterlikler EK 2'de sunulmuştur. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının edinmesi gereken önemli bir beceridir (Erdem ve Eğmir, 2018). Dolayısıyla erken çocukluktan yükseköğretime kadar tüm eğitim ortamlarında geçerli dört unsur bulunmaktadır. Bunlar; programın ulaşmak istediği kazanımlar, programın kapsadığı içerik, bu kazanımlara ulaşmak için kullanılması gereken öğretme yöntemleri ve hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını saptamak için kullanılacak ölçme araçlarını ve programı uygulayan öğretmenlerdir (Edwards, Fleer ve McLahlan, 2010). Eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili olarak McRae'nin (2018), doktora tezi olarak yürüttüğü "Öğretmenlerin Okuryazarlık Bilgisi: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırması, konunun yabancı literatürdeki etkilerini göstermek açısından önemlidir. Araştırmacı doktora tezi olarak yürütmüş olduğu bu çalışmada genel okuryazarlık bilgisi çerçevesinde ele aldığı eğitim program okuryazarlığı becerisini çeşitli boyutlarıyla irdelemiştir. Araştırmacının program okuryazarlık becerisini bu şekilde ele alması, bir bakıma ilgili kavramın gelişim sürecini özetlemektedir (Akt: Akpınar ve Erdamar).

İncelenen çalışmalar doğrultusunda eğitim programı okuryazarlığının bir öğretmene kazandıracağı beceriler genel çerçevenin daha iyi anlaşılabilmesi için maddeler halinde verilmiştir:

1) Program okuryazarı bir öğretmen yapılan programlarla ilgili değerlendirmeleri ve yorumlamaları ile daha eleştirel yaklaşabilir. Bu durum yaratıcılığını etkileyip geliştirebilir ve öğrenme ortamlarındaki kalitesini artırılabilir.

2) Program okuryazarı bir öğretmen sadece kendisinden uygulanması istenen programı uygulamakla kalmaz, onu geliştirir, zenginleştirir.

3) Program okuryazarlığı öğretmenin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi konusunda kendisini cesaretlendirebilir. Farklı durumlar için farklı yollar aramasını ve kendini daha etkin kılmasına yardımcı olabilir.

4) Program okuryazarlığı daha etkili bir öğretmen olabilmek için programın aktif okuyucusu olmaktır. Bu aktif okuma, programı analiz etme, geliştirmeye dönük fikirler üzerine düşünme ve etkililiğini artırma doğrultusunda aktif olma anlayışını da içerir (Keskin, 2020).

2.1.6. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği, bir ülkede uygulanan eğitimin, öğrenciye doğru bir şekilde aktarılmasını planlayan öğrenme-öğretme sürecinin en önemli kaynağıdır. Öğretmen bir ülkenin eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bu nedenledir ki öğretmenlerin mesleğini başarıyla yerine getirebilmesi için belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yeterlikler bir meslek alanını tanımlamak için oluşturulmuş performans göstergeleri olarak ifade edilmektedir (Akgün ve Zengin, 2010). Öğretmen yeterliliği ise bir öğretmenin meslekte başarılı olmak için gereken bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilir (Balcı, 2005; Şahin, 2004).

MEB (2006), öğretmen yeterliklerini "öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlamaktadır. Bu yeterlikler temel alınarak öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olup olmadıkları değerlendirilebilmekte ve geliştirilebilmektedir. Yeterlik temelli öğretmen eğitimi, geleceğin öğretmeninin açık ve iyi tanımlanmış nitelikleri (bilgi, beceri ve tutumlar) ve bunları edinip edinmemesinden sorumlu olduğu bir programdan oluşur (Özyürek, 2008). MEB, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan genel yeterlikleri belirlemiş ve 2006 yılında yasalaştırmıştır. Ardından bu yeterlikler 2017 yılında güncellenmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri MEB'e (2017) göre;

1. Mesleki Bilgi
2. Mesleki Beceri
3. Tutum ve Değerler olmak üzere 3 ana yeterlik alanı ile bu yeterliklere ilişkin alt yeterlik ve 65 gösterge şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri tüm branşlara hitap edecek şekilde güncellenmiştir. Bu kapsamda amaç öğrencilere toplumda olabildiğince bağımsız yaşamalarını sağlayan özel beceriler öğretmektir. Sağlanan eğitimin niceliği ve niteliği

ne kadar yüksek olursa öğrencilerin bağımsız yaşama becerilerini kazanmaları ve topluma katılmaları o kadar kolay olur (Ergül, Boydak ve Özan, 2013).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Öğretmen Yeterlik Alanları (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017)

TED'in (Türk Eğitim Derneği) öğretmen yeterlilikleri ile ilgili 2009 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlilik alanları ise şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Öğretim sürecinde program ve alan bilgisine hakimiyet,
- ✓ Öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması,
- ✓ Öğretimin ne derecede etkili olduğunu ve öğrenci gelişimini takip etme ve değerlendirme,
- ✓ Öğretimi ve öğrencilere ait davranışları yönetme,
- ✓ Öğretimi öğrenci özelliklerine uygun hale getirme,

- ✓ Öğretimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma,
- ✓ Öğretim ortamlarında etkili iletişim yollarını kullanma,
- ✓ Kişisel ve mesleki gelişimi sağlama,
- ✓ Meslektaşlar, veliler ve diğer okul personeli ile uyumlu çalışma,
- ✓ Sorumluluk sahibi, etik ve eleştirel olma (TED, 2009; Akt. Nasırcı, 2022)

2.1.7. Özerklik Kavramı ve Öğretmen Özerkliği

21. yüzyılda eğitimde reform bakış açısıyla birlikte, birçok ülkede öğretmen niteliğinin artırılması öğrenci başarısını belirleyen temel etkenlerden biri olarak değerlendirilirken, öğretmenlerin profesyonelleşmesi konusu önem kazanmıştır. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin temel bileşenleri; öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve mesleki iş birliği olarak tanımlanmıştır (OECD Report TALIS, 2016). OECD tarafından yayınlanan TALIS (Teaching And Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) raporunda, öğretmen profesyonelleşmesi, öğretim için gerekli bilgiye sahip bilgi tabanı (knowledge base) alanı, mesleği ile ilgili çalışmalarda karar verme olarak tanımlanan özerklik (autonomy) alanı ve öğretimin yüksek standartlarda gerçekleştirilmesini sağlamak için gerekli destek ve karşılıklı bilgi paylaşımı olarak tanımlanan akran iletişimi olmak üzere üç alanda kavramsallaştırılmıştır (OECD Report TALIS, 2016).

Özerklik, bireylerin davranışlarını yönlendirebilmeleri, kendi fikirlerine uygun, bireysel olarak tercih ettikleri doğru ve yanlışlara dair seçimlerini gerçekleştirebilmeleri ve bu seçimlerden kaynaklı olarak oluşabilecek pek çok neticeyi göze alabilmeleri şeklinde ifade edilebilir (Kürkçü 2019). Özerklik kavramı Türk Dil Kurumunda, bir bireyin, bir sosyal grubun, kendilerine uyulması gereken kurallar koyması ya da bir bireyin farklı bir kurala bağlı bir şekilde kendi kendini yönetme hakkı şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2021). Özerklik kavramının kullanımı birçok bilim dalında mümkündür. Bundan dolayı özerklik kavramı, politika, felsefe, psikoloji vb. gibi alanların da içinde olduğu pek çok alanı ilgilendirmektedir. Özerklik kavramının bu derece farklı alanlarda kullanımının bulunması, kavramın tanımlamasında da farklılıkların olduğu düşüncesini ortaya koymaktadır (Gül, 2015). Oshana (2003) özerkliği, kişinin kendi hayatına yön veren eylemler ve seçimler üzerinde söz sahibi olması olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanım yapan Sheerin'e (2013) göre özerklik,

bireyin kendi davranışlarını yönlendirmede belirli bir bağımsızlığa sahip olmasıdır. Littlewood (1996) ise özerkliği, kişinin kendi davranışlarını yönetecek şekilde seçimler yapabilmesi ve bu davranışları gerçekleştirmek için bağımsız bir kapasiteye sahip olması olarak tanımlamaktadır. Piaget (1932) özerkliğin vicdani önemine dikkat çekmektedir ve özerkliği bireyin davranışlarını kendi kendine yönlendirmesi, herhangi baskıdan etkilenmemesi olarak açıklamaktadır (Moomaw, 2005).

Kişinin kendi davranışları hakkında karar vermesi ve bu kararları verirken dış etkilerden bağımsız olması durumunun iki önemli boyutu olduğu söylenebilir: kişinin kendi isteklerinin farkında olması ve seçme hakkına sahip olduğunu hissetmesi (Deci ve Ryan, 2000). Friedman'a (1999) göre, özerklik düzeyi yüksek olan birey bağımsız olarak çalışır, yeni faaliyetler başlatır ve mevcut durumları değişen koşullara uyarlamak için değiştirir. Ancak düşük özerkliğe sahip birey bağımsız karar veremez ve sadece işin temel ilke ve prosedürlerini etkilemeyen teknik konularda karar verebilir.

Öğretmenlik mesleği farklı meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında, bu mesleği icra eden öğretmenlerin mesleki eylemleriyle ilgili alacakları önemli kararlarda kısıtlı güce ve yetkiye sahiptir. Öğretmenlerin mesleki uzmanlaşmalarında, gerekli mesleki bilgi ve becerileri geliştirmelerinin yanında, mesleki etkinliklerini kapsayan konularda gereken özerklik sağlanmalıdır. Konuyla ilgi araştırmalarda yaşamsal önemi ortaya konan özerklik kavramının öğretmenlerin verimli olmaları ve esenlikleri açısından gerekliliği ortadadır. Bu konuya Türk eğitim sistemi açısından bakılacak olursa ülkemizde öğretmenlere görevleri bakımından tanınan yetkinin ve serbestliğin çok dar olduğu ifade edilebilir (Özarslan ve Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği mesleğindeki eğitim öğretim faaliyetlerini planlamak, uygulamak ve karar alma sürecinde özgür, istekli ve gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir. Özerk olan bir öğretmenin uygulamakta olduğu programı algılama düzeyi ile programla arasındaki ilişki de önem arz etmektedir.

Eğitim bilimleri kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde özerklik kavramı, bireysel özerklik, örgütsel özerklik, okul özerkliği, öğrenen özerkliği, öğretmen özerkliği veya mesleki özerklik gibi pek çok farklı şekilde ele alınmaktadır (Çolak, 2016; Şentürk, 2018). Rudolph'a (2006) göre bireysel özerklik, öğretmenlerin kendi kişisel yetenek ve yeterliklerine göre karar verebilmesidir. Örgütsel özerklik eğitim örgütlerinin kendini ilgilendiren yönetim, mali işler, eğitim ve öğretim gibi alanlarda

özgür hareket edebilmesidir (Fidan, 2007). Okul özerkliği okulların daha geniş bir yetki ve sorumluluk alanına sahip olması, özgürce karar alıp uygulaması, şeffaf ve hesapverebilir olması anlamına gelmektedir (Caldwell, 2005). Öğrenen özerkliği öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde söz sahibi olması ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları anlamına gelmektedir (Rudolph, 2006). Mesleki özerklik herhangi bir uzmanlık alanında kişilerin o alanla ilgili alınan kararlarda ve bunları uygulamada özerk hareket edebilmesidir (Can ve Doğan, 2009).

Eğitimle ilgili araştırmalarda, öğretmen özerkliği özellikle son 20 yılda daha ön plana çıkmış bir kavramdır (Ramos, 2006). Eğitim öğretimin geliştirilmesi, eğitimde kalite ve niteliğin arttırılması için eğitim öğretim örgütlerine daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi, öğretmenlerin alınan kararlara katılması ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda daha özerk hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Ada ve Şahin, 2007). Bu noktada öğretmen özerkliği kavramı kendi başına ele alınan bir kavram olarak araştırma konusu olmuştur. Öğretmen özerkliği başlarda daha çok öğrenen özerkliği ile birlikte ele alınmıştır (Ramos, 2006). Ancak daha sonra eğitim öğretimi etkileyen unsurlardan biri olarak pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Çolak, 2016). Son yıllarda öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar, öğretmenlerin özerklik algısı gibi hususların üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Alanyazında öğretmen özerkliği kavramına ilişkin pek çok tanıma rastlanmaktadır. Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin idari alanda ve eğitim boyunca mesleki çalışmalarını gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını açıklamak için kullanılmaktadır. Öğretmen özerkliğinin tanımları geçmişten günümüze, zamana ve ortama göre çok değişmiştir. Bazıları, öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamını kontrol edip edemediklerine ilişkin algıları olduğunu savunmuştur (Hall ve Pearson, 1993). Öğretmen özerkliği öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alım süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanacakları içerik, yöntem, materyalleri seçme ve okul yönetimiyle ilgili kararlara katılma düzeyleri mesleki özerklik dereceleriyle yakından ilgilidir (Sahlberg, 2015). Gavin (2007) öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde, yönetimde, ölçme değerlendirmede yetki ve güç sahibi olması şeklinde ifade etmiştir. Friedman (1999) öğretmen özerkliğini okul yönetiminde, politika oluşturmada, yeni bakış açıları geliştirmede öğretmenlerin söz sahibi olabilmesi

olarak ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar öğretmen özerkliğini daha felsefik bir bakış açısıyla ele almıştır. Onlara göre öğretmen özerkliği sınırları aşma isteği, özgürce karar alma ve uygulama yeterliliğidir (Barbosa, Fernandes, Paiva ve Vieira, 2008). Benzer bir şekilde Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliğini öğretmenlerin eğitim öğretim ve kendilerini ilgilendiren durumlarda söz sahibi olma isteği olarak açıklamıştır. Ingersol'a (1997) göre öğretmen özerkliği hem öğretmenlerin okul yönetiminde ve politika belirlemede söz sahibi olmasını hem de öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlikleri belirleme ve uygulamada özgür hareket edebilmesidir. Hackman ve Oldham'ın (1975) önerdiği, özerkliği bir işçinin işi planlamak ve onu yürütmek için kullandığı prosedürleri belirlemek için sahip olduğu özgürlük olarak açıklayan tanım, sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim bağlamına çevrildiğinde, Husband ve Short (1994) özerkliği "günlük programları kontrol etme, istediği gibi öğretme, öğretim konusunda karar verme özgürlüğüne sahip olma ve müfredat hakkında fikir üretme" (s. 60) olarak tartışmışlardır.

Öğretmen özerkliğinin tanımlandığı çalışmalar incelendiğinde kavramla ilgili iki farklı yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki geleneksel ikincisi de çağdaş yaklaşım açısından öğretmen özerkliğinin ele alınmasıdır. Geleneksel bakış açısına göre öğretmen özerkliğinde öğretmenlerin özgürce hareket edebilmesi, aldığı kararlarda başkalarından etkilenmemesi vurgulanmaktadır. Ancak çağdaş yaklaşım öğretmen özerkliğinin özgürce karar almaktan ibaret olamayacağını belirtmektedir. Öğretmenler öncelikle kararlarda söz sahibi olacak yeterlilik ve donamına sahip olmalıdır. Öğretmen özerkliği öğretmenin her istediğini yapabileceği sınırsız bir özgürlük alanı olarak anlaşılmamalıdır. Öğretmenler aldığı kararlardan sorumludur. Çağdaş bakış açısına göre özerk öğretmenler eğitim öğretim sürecindeki tüm paydaşlarla işbirliği ve paylaşım içinde olmalıdır. Eğitim öğretim sürecine olumlu katkı yapacak kararları alma ve uygulamada özgür hareket edebilecek, yönetim süreçlerine katılabilecek yetki ve sorumluluğu taşıyabilmelidir (Çolak, 2016; Kürkçü, 2019).

Little (1995) öğretmen özerkliğini ilk etapta; sorumluluk, kontrol, yeterlilik ve özgürlük kavramları ile ilişkilendirerek tanımlamaktadır. Ona göre öğretmen özerkliği; öğretmenlerin kendi kimlikleriyle ortasında bulundukları öğretim işine hâkim olabilmeleri yeterliliğidir. Özerk öğretmenler programın uygulayıcısı olduğu kadar programlayıcısıdır da (Castle, 2004). Öğretmenlerin eğitim çalışmalarının her

düzeyinde özerk olmaları sadece yetki vermekle değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu yetkileri kullanacak mesleki bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarıyla da ilgilidir (Bustingorry, 2008). Bu tanımlardan çıkarılabilecek en genel sonuç; öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamasında sorumlulukları dâhilinde yetki verilmesi gerektiğidir. Çünkü birçok ülkede farklı düzeylerde de olsa öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri yetkisiz olarak görev üstlenmeleridir. Bu anlamda Webb (2002) öğretmenlerin yetkilerinin olmadığı durumlardan bile sorumlu tutulabileceklerini belirtmektedir.

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin sistemdeki sorumluluklarının fazla olmasına bağlı olarak çok kapsamlıdır. Çünkü öğretim ortamı dâhil olmak üzere öğretmenlerin kişisel özellikleri de özerklik durumlarını etkilemektedir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği düşünsel, psikolojik, sosyolojik ve tarihsel-siyasi yönleri olan kompleks bir olgudur (Erss ve diğerleri 2016; Parker, 2015). Pearson ve Hall (1993), öğretmen özerkliğinin iki boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür: 1) sınıf davranış standartları ve iş başında takdir yetkisi ile ilgili genel özerklik; ve 2) aktivite ve materyal seçimi, öğretim planlaması ve sıralaması ile ilgili program özerkliği (Haapaniemi, Palojoki, Malin ve Venäläinen, 2021).

Frostenson (2015) öğretmen özerkliğini, genel mesleki özerklik, meslektaşlar arası mesleki özerklik ve bireysel özerklik olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Frostenson, genel mesleki özerkliği öğretmenlerin, örneğin okul sisteminin organizasyonu, mevzuat, giriş koşulları, öğretmen eğitimi, program ve prosedürler ve kontrol ideolojileri gibi profesyonel çalışma çerçevelerine karar verebilmeleri olarak tanımlamıştır. Meslektaşlar arası mesleki özerklik, öğretmenlerin programa karar veren bir öğretmenler komitesi gibi yerel düzeyde uygulamayı etkileme ve karar verme konusundaki kolektif özgürlüğü olarak anlaşılabilir. Bireysel özerklik, bireylerin öğretim uygulamalarının içeriğini, çerçevesini ve kontrolünü, özellikle öğretim materyallerini seçme, pedagoji, çalışmalarının zamansal ve mekânsal koşulları hakkında kararlar alma şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alım süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanacakları içerik, yöntem, materyalleri seçme ve okul yönetimiyle ilgili kararlara katılma düzeyleri mesleki özerklik dereceleriyle yakından ilgilidir (Sahlberg, 2015).

Hostfalt ve Wermke'ye (2014) göre öğretmen özerkliği, kurumsal özerklik ve devlet tarafından yasal hak ve görevler ile donatılmış öğretmenlerin meslek örgütüne atıfta bulunan hizmet özerkliğinden oluşur. Hizmet özerkliği, sınıf ve okuldaki bireysel öğretmen uygulamalarından oluşan mesleğin pratik boyutunu ifade eder. Diğer araştırmacılar, öğretmen özerkliğini üç seviyeye (yani sınıf, okul ve meslek) ve mevcut araştırmalardaki en kapsamlı tanım olan dört alana (yani eğitim, sosyal, gelişim ve yönetim) ayırmışlardır (Harvey, Salokangas ve Wermke, 2019).

Black ve Deci'ye (2000) göre, özerk davranışlar içsel olarak algılanan bir nedensellik odağına sahiptirler, istemli olarak deneyimlenirler ve ilgi veya kişisel önem ile gerçekleştirilirler. Benzer şekilde Deci ve Ryan (2000) özerkliğin bütünleşme ve özgürlük deneyimiyle ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bu kavramsallaştırmaların ardından öğretmen özerkliği, öğretmenin kişisel eğitim inançları ve değerleriyle uyumlu olan hedefleri, öğretim yöntemlerini ve eğitim stratejilerini seçme özgürlüğü ile ilgili olabilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

2.1.8. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yüksek olması özerklik düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Bustingorry, 2008). Öğrenme sürecinde analitik ve yansıtıcı stratejiler geliştiren, programın çizdiği çerçeveyle sınırlı kalmayan, eğitimle ilgili alınan kararlarda pay sahibi olan öğretmenlerin özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliğinin boyutlarıyla ilgili farklı sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Örneğin Hall ve Pearson (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta incelemişlerdir: öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği. McGrath de (2000) öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır: öğretmenin kendisinin yönettiği faaliyetler ve gelişim boyutu ile başkalarının kontrolünden bağımsız olabilmesi boyutudur. Strong (2012) ise öğretmen özerkliğinin şu boyutlarına değinmiştir: Karar verme yeteneği, özgürlük ve yetki.

Üzüm (2014), çalışmasında öğretmen özerkliğinin üç ana boyutta toplanabileceğini belirtmiştir: 1) Yapısal boyut (politik anlamda öğretmen özerkliği-yönetim süreçlerine katılma), 2) Bireysel boyut (psikolojik anlamda öğretmen özerkliği-özerk öğretmen ve mesleki gelişim), 3) Teknik boyut (teknik anlamda öğretmen özerkliği – öğretimin planlanması ve uygulanması). Üzüm'ün (2014) çalışmasında değinilen yapısal boyut daha çok öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımıyla ilgilidir.

Öğretmen özerkliği ile ilgili olarak altı çizilen en önemli hususlardan birisi özerkliğin yalnızca sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili olmadığıdır. Öğretmenlerin okul yönetiminde ve alınan kararlarda da söz sahibi olması gerektiği pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Ingersol, 2007). Okul yönetimiyle ilgili olarak kaynakların kullanımı, hedeflere ulaşmada uygulanacak yöntemler, eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi gibi hususlarda öğretmenlerin özerk olması bu boyutla ilişkilendirilmektedir. Özellikle okul yönetiminde alınan kararlara katılma ve bu noktada öğretmenlerin daha özgür olması özerkliğin yapısal boyutu olarak ifade edilmiştir. Bireysel boyutta ise daha çok öğretmen özerkliğinin psikolojik yönüne değinilmiştir. Üzüm (2014) özerkliğin öğretmenlere bir otorite tarafından sunulan geniş bir yetki alanı olarak algılanmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Özerklik, öğretmenlerin kendisi tarafından elde edilen bir yeterlilik alanıdır. Öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olmasının yolu ancak onların yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin her istediğini özgürce yapabilmesi anlamına gelmemektedir. Alınan kararların eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına hizmet etmesi ve bir kamu yararı gözetilmesi gerekmektedir. Bu noktadan ele alındığında öğretmen özerkliği direkt olarak mesleki gelişimle ilgilidir. Özerkliğin bu boyutunda vurgulanan öğretmenlerin profesyonel gelişimleridir. Teknik boyutta öğretmenlerin öğretimin planlanması ve uygulanmasında söz sahibi olması vurgulanmaktadır. Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin en çok sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında özerklik davranışına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerini en iyi tanıyan kişiler olarak onların ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarını gözeterek eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmelidirler (Freidman, 1999). Bu noktada teknik özerklik öğretimin kalitesini arttırmak ve eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlamakla da ilişkilendirilmektedir.

Friedman (1999) öğretmen özerkliğini üç ana boyutu olduğunu ifade etmiştir:

1) Öğretimin planlanması ve uygulanması

2) Yönetim süreçlerine katılma

3) Profesyonel gelişim

Öğretimin planlanması ve uygulanması boyutuyla ilgili olarak Friedman (1999) ders içi faaliyetlere ve ders işlenişinde kullanılacak yöntem veya materyal seçiminde özerkliğe vurgu yapmıştır. Öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olarak öğretmenlere bu

alanda gerekli özgürlüğün tanınması alanyazında kabul gören bir bakış açısıdır. Ancak özerkliğin bu boyutuyla ilgili olarak öğretimin planlanması aşamasında farklı noktaların altı çizilmiştir. Özellikle içeriğin belirlenmesi ve öğrencilerin değerlendirilmesi hususunda öğretmenin yetki ve özerklik alanı sorgulanmaktadır. Alan yazınında eğitim öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması adına bu alanlarda öğretmenlere fazla özerklik tanınmasını doğru bulmayan yaklaşımlar olduğu gibi içeriğin belirlenmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerinde öğretmene daha çok özerklik tanınması gerektiğini vurgulayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Gül, 2016).

Yönetim süreçlerine katılım boyutu, öğretmenin yetki ve sorumluluk alanının yalnızca sınıf içiyle sınırlı kalmaması ve okul yönetiminde de söz sahibi olması gerektiği ile ilgilidir. Pek çok çalışmada öğretmenin okul yönetiminde etkin rol almasının önemi vurgulanmaktadır (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin birbirleriyle ilişkisi, okulun geliştirilmesi, çalışma ortamının düzenlenmesi, okulun maddi, manevi ve insan kaynaklarının kullanılması gibi hususlarda öğretmenlere özerklik alanı tanınması bu boyutla ilişkilendirilmektedir.

Profesyonel gelişim öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleği diğer pek çok meslek gibi sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Bu noktada öğretmen özerkliği bir kez elde edilen ve öğretmene sınırsız haklar tanıyan bir olgu olmanın çok ötesindedir (Bustingorry, 2008). Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler özerk davranışlar sergileyebilmek için gerekli yeterlilik, donanım, bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmalıdır. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi hizmet içi eğitimler, seminerler, kurslar, çalıştaylar gibi uygulamalarla sürekli olarak sağlanmalıdır (Gül, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, özerklik davranışının en yoğun sergilendiği alan olan öğretim faaliyetlerini kapsadığı için özellikle önem taşımaktadır.

Friedman (1999) özerklikle ilgili çalışmasında öğretmen özerkliğini öğretmenlere tanınan yetki ve serbestlik alanı açısından değerlendirmiştir. Ona göre öğretmen özerkliği beş aşamada derecelendirilebilir:

1) Özerklik yokluğu: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde hiçbir şekilde söz sahibi olmaması durumudur.

2) Sınırlı özerklik: Öğretmenlerin sınırları açıkça belirlenmiş (program, içerik, kurallar, düzenlemeler, vb. içerisinde) kısıtlı bir alanda özerk davranışlar sergileyebilmesidir.

3) Ölçülü/vasat özerklik: Öğretmenlerin özgün fikir veya yeni yöntem geliştirmeleri için özgür bırakıldığı ancak uygulamaya geçilmesi aşamasında kısıtlama ve sıkı bir izin sürecinin devreye sokulması durumudur.

4) Yüksek özerklik: öğretmenlerin önceden belirlenen genel kurallara bağlı kalmak şartıyla yeni öğretim programları geliştirmesi ve uygulayabilmesidir.

5) Tam özerklik: Öğretmenlerin kabul görmüş ahlaki kurallar, yasalar ve evrensel etik değerler çerçevesinde özgürce yeni öğretim programları geliştirmesi ve uygulayabilmesidir.

Öztürk (2011) de çalışmasında öğretmen özerkliğini üç boyutta ele almıştır:

1) Öğretimin planlanması ve uygulanması: Öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin hem planlama hem de ders içi faaliyetlerde özgür hareket edebilmesidir.

2) Yönetim süreçlerine katılma: Öğretmenlerin okul yönetiminde özellikle de çalışma ortamı ve çalışma koşullarıyla ilgili konularda özerk davranışlar sergileyebilmesidir.

3) Mesleki gelişim özerkliği: Öğretmenlerin özellikle kendi profesyonel alanlarıyla ilgili hususlarda gerekli bilgi ve donanıma sahip olması, kendini geliştirebilmesidir.

Karabacak (2014) ve Çelik (2016) alan yazınındaki öğretmen özerkliği ile ilgili boyutlar inceleyerek genel anlamda, 1) Öğretimsel özerklik, 2) Yönetsel özerklik, 3) Mali özerklik ve 4) Kişisel ve mesleki özerklik olmak üzere dört boyuttan oluşan bir sınıflamaya gidilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretimsel özerklik öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini planlamada, uygulamada ve değerlendirme süreçlerinde özerklik davranışı sergileyebilmesini kapsar. Öğretmenler eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda öğretimi planlama, etkinlikleri düzenleme, değerlendirme süreçlerini yönetme, ders yöntemini seçme, materyal kullanma gibi hususlarda yetki ve sorumluluk almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik yapabilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için uygun ortamların oluşturulması da bu boyut

kapsamında ele alınmaktadır (Laingok, 2004). Yönetsel özerklik boyutu ise öğretmenin okul yönetimiyle ilgili hususlarda kararlara katılımıyla ilgilidir. Öğretmenlerin karar verme düzeyleri aynı zamanda onların yönetsel özerklik düzeylerinin de bir göstergesidir. Öğretmenler okul ortamının iyileştirilmesi ve eğitim öğretimin geliştirilmesi için alınan karalarda ve yapılan düzenlemelerde ne kadar söz sahibiyse yönetsel özerklik düzeyi de o kadar ileri seviyededir (Çelik, 2016). Mali özerklik okulların merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi mali kaynaklarına sahip olması durumuyla ilişkilidir. Kendi gelir kaynakları bulunan okullar elde ettikleri bu kaynakları kendi karar mekanizmalarında aldıkları kararlar doğrultusunda yönetirler. Bu noktada öğretmenlerin de bu karar mekanizmasında yer alması ve etkin bir şelikde kararlara katılması mali özerklik boyutu kapsamındadır. Okullar kendi kaynaklarını amaçları doğrultusunda kullanırlar (Karabacak, 2014). Kişisel ve mesleki gelişim boyutu öğretmenlerin gelişen teknoloji ve yenilikler karşısında sürekli olarak kendini yenilemesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin özerk hareket edebilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmeleri değişen şartlara ve buna paralel olarak değişen öğrenci ihtiyaçlarına karşılık verebilecek donanımda olması gerekir. Öğretmenler kendilerine tanınan gelişim özerkliği sayesinde bu değişimlere ayak uydurabilecektir (Anderson,1987).

Çolak ve Altınkurt da (2017) çalışmalarında öğretmen özerkliğini dört boyutta ele almıştır: 1) Öğretme süreci özerkliği, 2) Öğretim programı özerkliği, 3) Mesleki gelişim özerkliği, 4) Mesleki iletişim özerkliği. Öğretme süreci özerkliği ders işlenişi ve sınıf yönetimiyle ilgilidir. Dersin işlenişinde yararlanılacak yöntemler, kullanılacak materyaller, dersteki etkinliklere ayrılacak zaman, ölçme değerlendirme süreçlerinin yönetimi, ders içindeki iletişim ve sınıf düzeni bu özerklik alanına girmektedir (Moomaw ve Pearson, 2005). Öğretmenler öğretim sürecini yönetecek ve bu noktada özgürce karar alıp uygulayacak yetki ve yetkinlikte olması gereken kişidir. Öğretim programı özerkliği öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğretecekleri hususuyla ilgili bir özerklik alanıdır. Bu noktada öğretim programları öğretmenlere gerekli esneklik alanını tanımalıdır. Öğretim programı oluşturulurken öğretmenlerle iş birliği yapılması ve onların bu noktada söz sahibi olması özerkliğin bu boyutunda ele alınmaktadır. Öğretmenler değişen şartlar, öğrenci ihtiyaçları ve eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda programda güncellemeler yapabilme, konu ve konuya uygun materyal seçiminde esnek hareket edebilmelidir (Altınkurt ve Çolak, 2017).

Mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin profesyonel gelişimleriyle ilgilidir. Öğretmenler kendi alanları ve öğretmenlik becerileriyle ilgili hususlarda kendi mesleki gelişimlerini yönetebilmelidirler. Kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin gerekli eğitimleri alabilmesi, bilişsel toplantılara katılabilmesi, hizmet içi eğitimlerden yararlanabilmesi ve bunları yaparken herhangi bir otorite baskısına maruz kalmaması mesleki gelişim özerkliğinin alanına girmektedir. Bu zamanın değişen ve gelişen devinimine ayak uydurabilmek için gerekli ve elzem olarak görünmektedir (Altınkurt ve Çolak, 2017).

Mesleki iletişim özerkliği ise öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve velilerle herhangi bir baskı ve kaygı taşımaksızın iletişim kurabilmesi anlamına gelir. Öğretmenler görüş ve düşüncelerini toplantılarda özgürce dile getirebilmeli ve kendini ifade etmede özerk davranabilmelidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşmaları açısından da rahat ve güvenilir bir ortamda görüşlerini paylaşabilmelidir. Mesleki iletişim özerkliği öğretmenlerin öğretim ortamında daha etkin katılımının sağlanması açısından oldukça önemlidir (Çolak, 2016).

Benzer şekilde Eurydice'da (2008) öğretmenlerin özerklik ve sorumluluklarıyla ilgili bir araştırmada öğretmen özerkliği dört boyutta ele alınmaktadır:

1) Eğitim hizmetleri: Müfredat içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenci değerlendirmesini kapsayan boyuttur.

2) Çalışma zamanı ve mesleki görevler: ders esnasındaki öğretim etkinlikleri ve derslere hazırlık esnasındaki zamanı ve öğretmenlerin yasalarca belirlenen görevleri ile gönüllülüğe dayalı olarak ekstra zaman gerektiren görevleri üstlenmesini ifade eden boyuttur.

3) Sürekli mesleki gelişim: öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğretmenlik becerileriyle ilgilidir.

4) Reform ve eğitim yeniliklerine katılım: eğitim öğretim faaliyetlerindeki reform ve yeniliklerin planlanmasıyla ilgilidir.

Öğretmen özerkliğinin boyutları Smith (2003) tarafından altı boyutta ele almıştır:

1) Öğretmenin kendi aldığı kararlar (profesyonel eylem): Öğretmenin kendisinin yönettiği özerk öğretim sürecidir.

2) Alınan kararlarda yeterlilik (profesyonel eylemde yeterlilik): Öğretmenin özerk öğretim süreci için doğru karar alabilme yeterliliğine sahip olmasıdır.

3) Alınan kararları uygulamada dış kontrolden bağımsız olma (profesyonel eylemde özgürlük): Öğretmenin öğretim sürecini yönetirken aldığı kararları uygulamadan otorite baskısından bağımsız, özerk hareket edebilmesidir.

4) Öğretmenin mesleki gelişimi için karar çalması (profesyonel gelişim): Öğretmenin mesleki gelişim sürecini kendinin yönetebilmesidir.

5) Öğretmenin mesleki gelişimini için aldığı kararlarda yeterlilik (profesyonel gelişimde yeterlilik): Öğretmenin kendi mesleki gelişimini yöneteme noktasında doğru karar alabilecek yeterlikte olmasıdır.

6) Öğretmenin mesleki gelişimini sürdürmesi için aldığı kararlarda dış kontrolden bağımsız olması (profesyonel gelişimde özgürlük): Öğretmenin kendi profesyonel gelişimini yönetirken bağımsız olmasıdır.

2.1.9. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Friedman (1999), öğretmen özerkliğinin işlevlerinin dört başlıkta toplanabileceğini ifade etmiştir. Bunlar:

1) Sınıf yönetimi: Öğretmenlik mesleğinin en önemli alanlarından biri, sınıf içindeki eğitim öğretim etkinlikleridir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde özerk hareket etmesi ve özgür kararlar alarak süreci yönetmesi etkin eğitim öğretim ortamının oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Şentürker, 2018). Özerk öğretmenler sınıfta oluşturdukları etkili eğitim öğretim ortamı ile öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olmaktadırlar. Öğretmen özerkliği öğrenen özerkliğinin de ön koşulu olarak görülebilir (Shaw, 2008).

2) Okul çalışma şekli: Öğretmenlerin yalnızca sınıf içi etkinliklerde değil okul yönetiminde de özerk olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Short (1994) öğretmenlerin güçlendirilmesinin yollarından biri olarak onlara özerklik verilmesini görmektedir. Güçlü öğretmenlerin okulun güçlenmesinde etkili olacağı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin okulun yönetim süreçlerinde söz sahibi olması onların kuruma bağlılıklarını (Dee, Henkin ve Singleton, 2006), iş doyumlarını (Şentürker, 2018) ve motivasyonlarını (Hall ve Pearson, 1993) arttırmakta ve olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sunmaktadır (Altınkurt ve Çolak, 2017). Öğretmenlerin

özerk davranışlarının desteklenmesinin, okulun gelişimine de olumlu katkılar sunacağı ifade edilebilmektedir.

3) Kişisel gelişim: Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi aynı zamanda onların mesleki ve kişisel gelişimlerini de etkileyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler özerk kararlar alabilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalıdır. Ancak bu şeklide öğretmenler doğru kararlara alabilecek etkinliğe ve yetkiye sahip olabileceklerdir. Bu noktada özerklik sınırsız bir özgürlük alanı olarak algılanmanın çok ötesinde kişisel gelişimi de beraberinde getiren bir olgudur (Üzüm, 2014).

4) Program geliştirme: Eğitim öğretim faaliyetleri bir ülkenin gelişim ve kalkınmasında en önemli unsurlardan birisidir. Öğretmenlerin kalkınmak için gerekli olan nitelikli insan gününü yetiştirmek gibi büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır (Seferoğlu, 2004). Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için okullarda uygulanacak eğitim programı da bir o kadar önem taşımaktadır. Öğretmenlerin program geliştirme aşamasında özerkliğe sahip olması eğitim öğretimin geliştirilmesini sağlayacaktır (Şentürker, 2018).

Öztürk (2011) öğretmen özerkliğin işlevlerini üç başlıkta ele almıştır:

1) Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi: Öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerinin uygulayıcısı konumundadırlar. Eğitim hizmetlerinde kalite ve niteliğin artmasında büyük bir rol sahibi olan öğretmenlerin özgürce kararlar alıp uygulayabildikleri bir ortamda görevlerini yerine getirmeleri oldukça önemlidir (Yolcu, 2019). Öğrencilerin bireysel farkları ve değişen öğretici ihtiyaç ve talepleri, teknoloji ve bilimdeki ilerlemeler öğretmenlerin belirli kalıp ve sınırlar içinde hak etmesini engellemektedir. Özellikle günümüzün öğrenci merkezli eğitim anlayışı öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini gerekli hale getirmiştir. Friedman (1999), öğretmenlerin güçlendirilmesi (teacher empowerment) kavramını ifade etmiş ve bunun öğretmenlere daha fazla yetki ve sorumluluk getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili hususlarda özgürleştirilmesinin eğitim öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

2) Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması: Öğretmenlerin mesleki anlamda özerkliğinin arttırılması gerektiği pek çok çalışmada vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleği tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi kendine özgü bilgi ve beceriler gerektiren bir uzmanlık mesleği olarak ele alınmalıdır. Moomaw ve Pearson (2005) öğretmenlerin

uzmanlıkları gereği öğrenci davranışlarını yönetmede söz sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamda karar alma ve uygulama süreçlerinde sergiledikleri özerk davranışlarının pekiştirilmesi ve desteklenmesi oldukça önemlidir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliğinin en önemli işlevlerinden biri öğretmenlere uzmanlıkları gereği yetki ve özgürlük alanı sağlanması ve bu sayede eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesidir.

3) Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları: Öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilecek alanlarının olması onların motivasyonu ve iş doyumu üzerinde de olumlu etkiletre sahiptir (Şentürker, 2018). Mesleki özerklik davranışı öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kendilerini daha yeterli hissetmelerini ve öz güvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Bu da onların performanslarına olumlu etki etmektedir (Çakalcı, 2019). Ingersoll (2007), özerk öğretmenlerin hem öğrencileri hem meslektaşları hem de yöneticileri tarafından daha saygıdeğer görüldüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde eğitim öğretim hizmetlerinde öğretmenlerin daha az söz sahibi olması öğretmenlerin öğrencileri tarafından daha az önemsenmesine, öğretmenlik mesleğinin güvenirlik ve itibarında düşüşe neden olacağını vurgulamaktadır.

Deal ve Celotti (1977) öğretmen özerkliğinin yararlarını dört ana çerçevede birleştirmiştir. Bunlardan ilki öğretmen özerkliğinin sürekli değişen öğrenci özelliklerine ve öğretim yaklaşımlarına uyum sağlanmasında etkili olduğudur. Bir diğeri öğretmen uzmanlığıyla ilgili olarak bütün paydaşların güveninin sağlanmasıdır. Öğretmen özerkliğinin bir diğer faydası kişilerarası sorunların çözümünde ve koordinasyon sağlanmasında etkili olmasıdır. Sonuncusu öğretmen özerkliğinin her öğretmenin kendi kişisel gelişimine katkı sağlayarak öğretmenlerin gelişimine hizmet etmesidir (Akt. Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliğinin öğrenci özellikleri üzerinde de bir takım işlevleri bulunmaktadır. Shaw (2008) öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklediğini ifade etmiştir. Günümüzdeki yapılandırmacı eğitim anlayışı ve öğrenci merkezli uygulamalar öğrenen özerkliği kavramını da gündeme getirmiştir. Özerk davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerine kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri için rehber olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri için bir rol model olduğu ve öğretmen davranışlarının öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin ders içi etkinliklerde özgürce karar alıp uygulaması öğrencilerin de kendi bireysel

öğrenmeleriyle ilgili kararlar alıp uygulamasını desteklemektedir. Ayral ve diğerleri (2014) öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildikleri ifade edilmektedir. Öğretmenler, özellikle sınıf içindeki etkinliklerinde özgürce karar alarak öğrencilerine rol model olmaktadırlar. Onları örnek alan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmektedirler. Bu noktada öğretmen özerkliği öğrencilerin öğrenme becerilerine katkı sunmaktadır.

Öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda özerklik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduğu ifade edilmektedir. İş doyumunun yüksek olması öğretmenlerin işe bağlılığını ve motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir (Brunetti, 2001). Özerkliğin işlevlerinden biri öğretmenlik mesleğinin itibar ve saygınlığının artmasına katsı sunmasıdır. Eğitim öğretim faaliyetleri ile yönetim süreçlerinde etkin olarak yer alan öğretmenlerin çevrelerinden gördükleri saygı daha fazladır. Alınan kararlarda öğretmenlerin de söz sahibi olması onları öğrencilerinin gözünde daha değerli ve saygın bir noktaya taşımaktadır. Bu da öğretmenlerin kendilerine dair algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ingersoll, 2007). Daha özgür bir ortamda çalışan öğretmenlerin yaratıcılığı ve üretkenliği artmaktadır. Kendilerine gerekli özerklik ve esneklik alanının tanınması öğretmenlerin değişimlere direnç göstermesini önlemektedir. Aşırı bir otorite baskısıyla veya denetim ve kontrol mekanizmasıyla karşılaşan öğretmenlerin özerkliği sınırlı bir alanda kalmaktadır. Bu da onların yeniliklere açık olmasını engellemektedir (Gül, 2016).

2.1.10. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Unsurlar

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çolak'ın (2016) ifade ettiği gibi öğretmenlerin profesyonel anlamında kendilerini geliştirmeleri öğretim esnasında özerk davranışlar sergilemelerini olumlu yönde etkilemektedir. Kendilerini sürekli geliştiren öğretmenlerin daha etkili ve daha verimli oldukları ifade edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlarla ilgili olarak üç temel başlık karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, çalışma ortamının yapısı, motivasyon ve eğitim politikalarıdır (Çakalcı, 2016; Çolak, 2019).

Uzmanlık alanlarında yetkin olmak öğretmenlerin özgüveni ve motivasyonunu da olumlu etkilemektedir. Yüksek motivasyon ve mesleki anlamdaki yeterlilik öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını, yeniliklere açık olmasını ve daha yaratıcı olmasını sağlamaktadır. Bunlar da beraberinde öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir şekilde özerk davranışlar sergilemesini getirmektedir (Moomaw ve Pearson, 2005). Özellikle içsel motivasyona sahip olan öğretmenlerin özerklik konusunda daha istekli olduğu ifade edilmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde özerkliğin önemli ve etkili olduğuna inanan öğretmenler özerk davranışlar segilemede daha isteklidirler (Wilches 2007).

Öğretmenlerin uzmanlık alanlarındaki bilgi ve becerilerini birbirleriyle paylaşmaları da özerkliği etkilemektedir. Gavin (2007) öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunması ve işbirliğine yatkın olmasının, onların sınıf içinde yeniliklere açık olmasını desteklediğini ifade etmektedir. Yenilikleri uygulayan öğretmenler daha çok özerk davranışlar sergileme eğilimindedirler.

Çalışma ortamının yapısı öğretmen özerkliği üzerinde etkili olan bir diğer önemli unsurdur. Öğretmenlere risk alabilecekleri bir çalışma ortamının sağlanması özerk davranışlar sergilemelerini desteklemektedir. Öğretmenler eğitsel ihtiyaçları karşılandığında ve sınıf içerisinde özgürce karar alıp uyguladıklarında iş tatmini açısından kendilerini daha verimli hissetmektedirler. Bu da onların daha özerk davranmasını sağlamaktadır (Wilches 2007). Aynı şekilde öğretmenlerin çeşitli baskılarla esnek bir çalışma ortamından uzak olması, onların özerklik davranışından da uzaklaşmasına neden olmaktadır. Çalışma ortamıyla ilgili olarak özerklik üzerinde etkisi olan bir diğer faktör de kurum yöneticilerinin liderlik davranışıdır. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışı sergilediği bir çalışma ortamı özerklik davranışının sergilenmesini de olumlu etkilemektedir. Destekleyici liderlik kapsamında okul müdürlerinin iş birlikçi örenme ortamlarını sağlaması ve mesleki gelişimi destekleyici uygulamalar yapması öğretmenlerin özerklik düzeyini arttırmaktadır (Garvin, 2007).

Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerden sonuncusu eğitim sisteminin yapısı ve merkezi eğitim politikalarıdır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki merkezi eğitim programları ve sınavlar öğretmenlerin yaratıcılığını ve özerkliğini etkilemektedir (Archbald ve Porter 1994). Öğretmenler içerik belirlenmesinde ve eğitim öğretim

uygulamalarında daha az söz sahibi olmaktadır (Benson, 2010). Eğitim politikaları öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmakta ve bu da özerkliği etkilemektedir. Öğretmenler özgürce karar verme ve eğitim öğretimin sorumluluğunu almaktan uzaklaşmaktadırlar (Çolak, 2016). Türkiye'de de eğitim politikaları merkezi olarak belirlenmektedir. Süreçte öğretmen görüşlerine pek başvurulmamaktadır. Öğretmenlere öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama görevi ve eğitim politikalarının uygulayıcısı olmanın ötesinde bir iş düşmemektedir (Çakalcı, 2019).

Ramos (2006) öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi kapsamında gerekli bazı unsurlara değinmiştir:

1. Öz farkındalık: Bireyin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi demektir. Öz farkındalığın yüksek olması bireylerin kişisel değerlendirmeler yapmasını gerektirir. Kendini tanımak özerkliğin gelişimine katkı sunmaktadır.

2. Farkındalık: Bireyin çevresinde olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Çalıştığı ortamın, değişen öğrenci ihtiyaçlarının, dünyada olup bitenlerin farkında olmak özellikle ileriye dönük kararlar almada özerk davranışları desteklemektedir.

3. Sorunlar: Karşılaşılan sorunlar bireylerin profesyonel gelişimine katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Sorunların çözümünde yeni yaklaşımlar veya yaratıcı fikirler ortaya çıkabilmektedir.

4. Katılım ve iş birliği: Özerklik uzlaşma, katılım, teşvik, dinleme, saygı, dayanışma ve paylaşım gibi kavramlarla beraber gelişmektedir. Öğretmen özerkliği bireysel hareket etmek anlamına gelmemektedir.

5. Sorumluluk: Özerkliğin kapsamındaki yetki ve özgürlük direkt olarak öğretmenlerin sorumlulukları ile ilgilidir.

6. Rolleri değişmek: Öğretmenin sınıf içindeki rolünün zaman içindeki değişimi özerkliğin gelişimini olanaklı hale getirmiştir. Öğretmen daha çok rehber, yol gösterici, araştımacı, gözlemci, dinleyici gibi rollere sahiptir.

2.1.11. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar

Alan yazınında öğretmen özerkliğinin sınırsız bir özgürlük alanı olmadığı sıklıkla ifade edilmektedir. Öğretmenlerin kendilerine verilen yetki ve özerkliği sorumluluk bilinci içinde kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. Ingersoll (2007) öğretmenlere yeterli özerklik ve yetki alanının tanınması gerektiğini ancak bunun kontrolsüz bir özerklik anlamına gelmediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin kendilerine sağlanan bu yetki ve özerklik serbestliği ölçüsünde belirli hususlarda sorumlu tutulmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen özerkliğini sınırlayan birtakım unsurlar olduğu öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalarda yer almaktadır. Bunları genellikle ülkelerin eğitim politikaları, öğretmenlerin tutumları, okulların karar alma ve uygulama süreçleri gibi unsurlar oluşturmaktadır.

Benson (2010) öğretmen özerkliğini sınırlayan iki ana unsur olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: Öğretmenlerin çalışma koşulları ve denetim sistemi olarak belirtilmiştir. Ona göre eğitim sisteminin getirdiği evrak işleri öğretmenlerin fazlaca zamanını aldığı için özerkliği sınırlamaktadır. Benson velilerin şikâyetleri ve okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde otorite kurmasının öğretmenlerin sürekli denetim altında hissetmesine neden olacağı için özerkliği kısıtladığını ifade etmektedir. Böylesi bir ortamda öğretmenlerin öz güveni ve öz yeterliği azalacak ve özerk davranışlardan kaçınacaktır.

Hanson (1992) öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Program içeriği ve ders kitaplarının merkezi yönetim tarafından belirlenmesi,
2. Derslerin konu içeriklerinin kontrol sistemi içerisinde yer alması,
3. Okul yöneticilerinin eğitimi tek bir eğitim stratejisi üzerinden yürütmesi,
4. Okul yönetiminin öğretmenlerden belirli şekiller çerçevesinde roller beklemesidir.

Crookes (1997) öğretmenlerin içinde bulunduğu sosyal ve yasal yapılanmanın öğretim faaliyatlerini etkilediğini belirtmiştir. Ona göre öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar olarak dört faktörden bahsedilebilir:

1. Öğretmenlerin öğretim programı oluşturulma sürecine dâhil edilmemesi,
2. Okulun sosyalleştirme çalışmalarıyla önceden belirlenen hedeflerin uyuşmaması,
3. Öğretmenin yanlızlaşması, okulun yapısı ve çalışma saatleri nedeniyle etkileşimin olmaması,
4. Porgramlar için yeterince maddi kaynak bulunmamasıdır.

Borman ve Corwin (1998) ise yaptıkları çalışmada öğretmen özerkliğini sınırlayan üç durumdan bahsetmektedir:

1. Hiyerarşik resmi düzende emir altında olan öğretmenin sınıfta özerk bir alana sahip olması,
2. Bir bütünün parçası olarak öğretmenin sahip olduğu ortak güç ile otoritenin emri altında olan öğretmenin sahip olduğu bireysel güç,
3. Ortak bir güç oluşturabilmek adına mesleki alanlarda kişisel sağduyusunu bir yana bırakan öğretmenin içinde bulunduğu çelişkili durum.

Shalberg (2007) öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurları üç kategoride toplamıştır. Bu kategoriler daha çok merkezi eğitim uygulamaları ve süreçten ziyade sonuç odaklı bir eğitim anlayışının hâkim olmasıyla iligilidir. Bunlar:

1. Eğitimde standartlaşma,
2. Okuryazarlık ve verilere odaklanma,
3. Sonuca dair sorumluluklar üzerinde durulması şeklindedir.

Ramos (2006) öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlama konusunda yeterli emek veya para harcamadıklarını bu nedenle de merkezi otoritenin sunduğu ürünlerle yetindiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin risk ve sorumluluk almaktan kaçındığını belirtmektedir. Öğretmenler çoğunlukla bilinmeyen bir yola çıkmaktansa daha güvenilir ve kolay olan bilindik bir düzen içinde ilerlemeyi tercih etmektedirler. Bu durum da öğretmen özerkliğinin gelişimine olanak sağlamaktan uzaklaşmaktadır.

Webb (2002) ülkelerin eğitim sistemlerinin merkezi sınavlar ve hesap verebilirlik politikaları üzerine kurulu olmasını özerkliği sınırlayan bir unsur olarak ele almıştır. Bu noktada bütün öğretmenlerden belirli kalıpların dışına çıkmadan eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri beklenmektedir. Aşırı bir denetim baskısı öğretmenleri özerk davranışlar sergilemekten alıkoymaktadır.

Cerit (2012) benzer şekille okullarda bulunan engelleyici bürokratik yapıya değinmiştir. Hiyerarşik düzen içinde öğretmen davranışları yakından takip edilmekte ve kontrol edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki faaliyetleri, kullanacakları kaynak veya materyaller çoğunlukla merkezi olarak belirlenmektedir. Öğretmenlerden önceden belirlenmiş olan bu işleyişe uymaları ve salt uygulayıcı rolüne uygun davranmaları beklenmektedir.

Ingersol (2007) öğretmenlerin iç denetim yerine sürekli olarak bir dış denetim baskısı altında etkili ve verimli çalışamayacaklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kendilerine güven duyguları ve motivasyonları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Böylesi bir ortamda öğretmenlerin sorumluluk alıp özerk davranışlar sergileyebileceği serbestlik alanı daralmış durumdadır.

Çolak (2016) öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlardan biri olarak okul iklimine vurgu yapmaktadır. Çalışma ortamında paylaşımcı ve katılımcı bir liderlik anlayışına dayalı olarak daha ılıman bir iklime sahip olması özerkliği desteklemektedir. Ancak okullardaki sert bürokrasi nedeniyle eğitim yöneticileriyle öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan güvensiz ve huzursuz çalışma iklimi öğretmen özerkliğini de olumsuz etkilemektedir. Böyle bir ortam okulların hedeflerine ulaşmalarını da olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlar daha çok merkezi ve denetimsel olgulardan oluşmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için özerkliğin belli oranda desteklenmesi gerekmektedir. Özerkliğin olmaması da çok fazla özerklik olması da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yarının büyükleri olan gençleri bugün yetiştiren öğretmenlere güvenmemiz ve onların karar alma süreçlerine katılımını sağlamamız gerekmektedir (Ingersoll, 2007).

2.1.12. Öğretmen Özerkliği ve Program Okuryazarlığı

Öğretmenlik bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenler de uzmanlık gerektiren diğer tüm mesleklerde olduğu gibi profesyonel anlamda kendilerini geliştirecek ve mesleki alanda alınan kararlara katılabilecek bir noktada yer almalıdırlar. Özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması, karar verme ve alınan kararların uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin etkin katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu noktada öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve buna uygun düzenlemelerin yapılması oldukça önemli olarak görülmektedir (Moomaw ve Pearson, 2005).

Ingersoll (2007) herhangi bir alanda uzman olmayı, mesleki faaliyetlerin gerek uygulama gerekse karar süreçlerinde söz sahibi olmakla ilişkilendirmektedir. Öğretmenliğin kendine özgü bilgi ve beceri gerektiren üst düzeyde bir uzmanlık mesleği olarak ele alınması öğretmenlerin mesleki anlamda özerkliğinin arttırılmasını gerekli kılmaktadır (Üzüm, 2014). Pek çok çalışmada öğretmen özerkliğinin arttırılması öğretmenlerin profesyonelleşmesi yolunda önemli bir adım olarak ele alınmaktadır. Ders içinde öğrencilerle yoğun etkileşim içinde olan öğretmenler uzmanlıklarından dolayı ne yapmaları gerektiğine kendileri karar verebilmelidir. Moomaw ve Pearson'un (2005) da belirttiği gibi öğretmenler öğrencilerle ilgili kararlarda söz sahibi olması gereken kişilerdir. Tıpkı uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin karar almasını desteklemeli ve aldığı kararlarda onlara güvenilmelidir.

Littlewood (1997) öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için iki kavramın önemli olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki yeterlilik ikincisi ise gönüllülük olarak ifade edilmektedir. Özerk kararlar alacak yeterlililiğe sahip olmak ve özerk davranışlar sergilemeye ve beraberinde sorumluluk almaya istekli olmak öğretmenlerin özerk davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Mesleki bilgi ve beceri, eğitim durumu ve öğrencilerinin öğrenme koşullarının değerlendirilmesi öğretmen özerkliğinin gelişimini sağlamak için atılacak ilk adımlar olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri arasında eğitim programını iyi anlamak ve verimli bir şekilde uygulamak gelmektedir. Bu kapsamda anlamlı ve başarılı bir eğitim programının en önemli ögesi de öğretmenlerdir. Çünkü programın içeriğinin öğrenciye ve sınıf ortamlarına uygun hale getirilebilmesinde öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. (Alsubaie, 2016; Akt: Gülpek, 2020). Öğretmenlerin bu rolü yerine getirebilmeleri için

iyi bir eğitim programı okuryazarı olmaları gerekmektedir, bu nedenle de iyi bir program okuryazarı olan öğretmen kendini mesleki anlamda da özerk hisseder.

1980'li yıllarda eğitim bilimleri alanında kullanılan program okuryazarlığı (curriculum literacy) öğrenme ortamlarında materyallerin düzenlenmesi kapsamında ele alınmıştır. Bu dönemde öğretmen bilgisi (teacher knowledge) ile ilgili çalışmaları bulunan Shulman (1987), öğretmenlik mesleği bilgi tabanı olarak adlandırdığı yedi önemli kategorilerden birini program bilgisi (curriculum 18 knowledge) olarak adlandırmıştır ve öğretmenin kendi konusuna ait materyalleri seçmesi ve sınıfa uyarlayabilmesi olarak tanımlamıştır. (Akt: Keskin, 2020). Program ve içerik bilgisi MEB (2017) tarafından belirlenen genel öğretmen yeterlik alanları arasında yer almaktadır. Öğretmen özerkliği ile ilgili alanyazın mesleki yeterliklerle özerklik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile özerklik algılarının karşılıklı etkileşim içinde olan iki özellik olduğu sonucuna varılabilmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim programı okuryazarlığı ve öğretmen özerkliği ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Arslan (2018) çalışmasında, ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Ankara'da görev yapan 311 ortaokul öğretmenine program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların program okuryazarlık oranının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Branş olarak bakıldığında Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında program okuryazarlığı alt boyutlarında yüksekten düşüğe planlama, uygulama, program bilgisi şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet,

branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır

Erdem ve Eğmir (2018) gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin öğrenim türü, yaş, cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlere göre nasıl bir farklılık olduğu araştırmak hedeflenmiştir. Araştırma verileri Bolat (2017) tarafından geliştirilen 'Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği' ile toplanmıştır. Bu çalışma devlet üniversitesinde öğrenim gören dördüncü sınıfta okumakta olan öğretmen adayları ile yine aynı fakültede pedagojik formasyon alan 210 öğretmen ile yapılmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi oldukça katılıyorum şeklinde ortaya çıkmıştır. Okuma boyutunda öğretmen adayları yazma boyutuna oranla daha başarılı olduğu sonucu belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermezken bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Kana, Aşçı, Kana ve El kıran (2018) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bolat (2017) tarafından hazırlanan "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya 155 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adayları kendilerini eğitim programının içeriği konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini en düşük seviyede yeterli gördükleri ögenin ise ölçme ve değerlendirme alanı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetinkaya ve Tabak'ın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ordu Üniversitesinde öğrenim gören Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 386, 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu bulgusuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit

edilmiştir. Bu farklılıkların öğrenim süreçlerinin son basamağı olan 4.sınıflar lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi öğrenim gördükleri anabilim dalına göre incelendiğinde ise Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre eğitim programı okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kuyubaşıoğlu (2019) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada karma yöntem kullanılarak yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Nicel verilerin oluşturulması için Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için ise açık uçlu soruların yer aldığı anketten yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için betimsel istatikler, nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen nicel sonuçlarda katılımcıların eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenler kendilerini eğitim programı okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterli ve gelişmeye açık olarak ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız'ın (2019) gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 355 son sınıf üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırma verileri Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen, "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık ölçeğinin tümüne yönelik algıları "orta" düzeyde bulunurken Öğretmen adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı algılarına ilişkin, ölçeğin tümüne ilişkin algıları ise "orta" düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmadan ortaya çıkan diğer bir bulgu ise öğretmen adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalıkları ile Eğitim Programı Okuryazarlığı algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kahramanoğlu 'nun (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe değişkenine göre öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde istatiksel olarak farklılık olup olmadığını incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırma 277 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacı ile araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunurken kademe değişkenine göre ilkokulda çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yeterlilik boyutunun orta düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Gülpek (2020) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve beden eğitimi öğretim yeterlik düzeylerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda toplam 274 öğretmene eğitim programı okuryazarlığı ve beden eğitimi öğretim yeterliği ölçeği uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre görevi başındaki beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle henüz öğretim süreci devam etmekte olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri "oldukça iyi", beden eğitimi öğretim yeterliği düzeyleri ise "iyi" olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kahraman'ın (2020) çalışmasında, özel okulda çalışmakta olan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek, değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılıklarını araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmada özel okulda çalışan ve 35 farklı ilde görev yapan 419 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, bireysel yenilikçilik ölçeği, epistemolojik inançlar ölçeği ve eğitim programı okuryazarlığı ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucu olarak katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2020) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin araştırılmasını hedeflemiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri

açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır. Bu araştırma 107 sınıf öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Düzey Belirleme Testi" araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ele geçirilen veriler SPSS ve TESTAN programlarıyla analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Erdamar ve Akpınar (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarının çeşitli değişkenlere göre ve ilerlemeci felsefe bağlamında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada ilkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi de amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırma, Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 441 sınıf öğretmeni ile bu ilkokullarda görev yapan toplam 163 okul yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler iki ölçekle toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve pilot uygulamalarla geçerliği ve güvenirliği sağlanan bu ölçeklerden birisi, sınıf öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği (POYAÖ) ve diğeri ise, Yönetici Algı Ölçeğidir (YAÖ). Beşli likert tipindeki toplam 18 maddeden oluşan POYAÖ, Program Ögeleri, Programın Uygulanması ve Program Anlayışı şeklinde üç alt boyuta sahiptir. Yine beşli likert tipinde toplam 18 maddeden oluşan YAÖ ise Öğretmenlerin Program Bilgisi ve Öğretmenlerin Programı Uygulama Becerisi şeklinde iki alt boyutludur. Program okuryazarlığı becerisi ile ilgili olarak, katılımcı sınıf öğretmenlerinin algıları, program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında yüksek ve programın uygulanması boyutunda ise çok yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendilerini, program öğeleri ve program anlayışı (ilerlemecilik ve yapılandırmacılık) konularında yeterli, programın uygulanması konusunda ise çok yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları, demografik değişkenlerden branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyete göre, erkek sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeylerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Keskin (2020) doktora çalışmasında, öğretim programı okuryazarlığının boyutlarının ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı karma desende yürütülen bu araştırma Bahar 2017 – Bahar 2019 tarihleri arasında Ankara ilinde 14 farklı ilçede devlet okullarında görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, açık uçlu soru formu ile 181 öğretmenden ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile 18 öğretmenden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" aracılığıyla 713 öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Öğretim Programı Okuryazarlığının dört boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar a) programı tanıma, b) programı hayata geçirme, c) programı sorgulama ve d) programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar doğrultusunda geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" 38 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini tüm boyutlarda iyi derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, en yüksek puan ortalamasını programa değer verme boyutunda elde ettikleri, programı sorgulama boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu tespit edilmiştir.

Atlı, Kara ve Mirzeoğlu'nun (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada, beden eğitimi alanındaki öğretmenlerin programa bağlı okuryazar olma düzeylerine yönelik algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Google Form uygulaması aracılığıyla yapılan uygulamada 351 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Bu amaçla Keskin (2020) tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmada bulunan öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan kademeye göre program okuryazarlık algılarında anlamlı farklılık bulunmazken; bölüme, yaşa, çalıştıkları kuruma, lisansta aldıkları derslere, hizmet içi eğitim alma, kullanılan öğretim programından faydalanma oranına göre anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

Demir ve Toraman'ın (2021) yaptıkları çalışmada farklı branş ve farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyelerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef amacı ile 421 öğretmene "Program Okuryazarlıkları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre

öğretmenlerin program okuryazarlık algılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Tezli yüksek lisans yapan ve doktora derecesi olan öğretmenlerin algılarının ölçekte yer alan bilgi ve beceri alt boyutlarında yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinde, kıdem, kademe, cinsiyet, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Nasırcı (2022) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme başvurulmuştur. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı araştırmada örneklem alınırken tabakalı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana merkez ilçelerindeki 410 sınıf öğretmeni; nitel çalışma grubunu bu öğretmenlerden gönüllü olan üç öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, kişisel bilgi formu, anket formu, görüşme, sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin genel olarak "yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, görev yapılan sınıf düzeyi, göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

2.2.2 Eğitim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde, doğrudan eğitim programı okuryazarlığı kavramının kullanıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle bu bölümde, öğretmenlerin eğitim programı bilgilerine yönelik yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Arıav'ın (1991) gerçekleştirdiği çalışmada, lisans öğrencileri, görevine devam eden öğretmenler ve öğretmen eğiticilerine ulaşıp bir program analizi atölyesi düzenlenmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuştur. Katılımcılara SALTAL hakkında fikir edinmeleri için dört farklı kâğıt verilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin program hakkındaki bilgileri artıp analiz sürecine daha fazla dahil oldukça programı kendi öğretme süreçlerine nasıl entegre edeceklerini daha net bir şekilde gördükleri ortaya çıkmıştır.

Kauffman, Johnson, Kardos ve Peske'nin (2002) gerçekleştirdikleri çalışmada, yeni öğretmenlerin program ve değerlendirme ile ilgili yaşantılarını daha iyi anlamak için 1-2 yıl deneyimli 50 farklı Massachusets öğretmeni ile görüşme yapıp eyaletin standartlarda ve değerlendirme süreçlerinde yapmış olduğu iyileştirmelere rağmen bu yeni öğretmenlerin neyi nasıl öğretecekleri konusunda çok az ya da hiç rehberlik almadıklarını bulmuştur. Bunun sonucunda yeni öğretmenlerin öğretim sürecinde yalnız hissetmeyecekleri şekilde programın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Opoh ve Awhen (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim programında gördüğü sorunları bulmak bu sorunlara çözüm bulmak amaçlanmıştır. Bu amaçla bölüm başkanları ve dekanların yönetim işlerine ek olarak meslektaşlarını takip etmeleri gerektiği ve günümüz koşullarına eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

2.2.3 Öğretmen Özerkliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Oğuz'un (2003) gerçekleştirdiği araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 492 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler genel olarak, öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları her zaman gerekli bulmakta ancak, bu davranışların çoğu zaman sergilenebildiği görüşündedirler. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Görüşler cinsiyete, okul türüne ve branşlara göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşleri, sergilenmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında daha üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk (2009) tarafından yapılan çalışmada, yeni öğretim programındaki değişimlerin öğretimdeki sorunlara bir çözüm getirip getirmediğini incelemiştir. Çalışmanın amacı programı incelemek ve eksik yönlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın sonuçlarını öğretmen özerkliği açısından da değerlendiren araştırmacı, planlanan değişikliğin öğretmen özerkliğini destekler nitelikte olduğunu ancak uygulamada istenilen sonuca ulaşılamadığını vurgulamaktadır. Yeni programda öğretmen

özerkliğinin ihmal edildiğini belirten araştırmacı öğretmenlere daha çok sorumluluk verildiği halde bu sorumluluğu yerine getirmek için gerekli yetki ve özerkliğin tanınmadığını belirtmektedir.

Öztürk' ün (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen özerkliğinin kapsamı, boyutları, işlevleri ve kavramın kuramsal boyutta ne ifade ettiğini literatürdeki model ve yaklaşımlar çerçevesinde ele almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitimdeki rollerini yerine getirmelerinin temel koşulu olarak yeterli yetki alanına sahip olmaları ve alınan kararlarda söz sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ancak ülkemizde bu alanda bir belirsizlik olduğu ve uygulamada öğretmenlerin özerklik alanının tam olarak belirtilmediği ifade edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının çok yönlü oluşuna paralel olarak çok boyutlu ve karmaşıktır. Bu nedenle öğretmenlerin özerklik algısı, resmi müfredatların öğeretmenlerce nasıl ele alındığı, program geliştirmede öğretmenlerin ne denli söz sahibi olması gerektiği gibi alanlarda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Güven (2012) yüksek lisans çalışmasında, aday sınıf öğretmenleriyle özerklik ve farklılıklara saygı kavramlarını çalışmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Yöntem olarak karma yöntem işe koşulmuştur. Çalışma Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 370 kadın, 204 erkek toplam 574 öğretmen adayının katılımıyla yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öksüz (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Worhthington Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metafor formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleriyle özerklik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Genel anlamda farklılıklara saygı düzeyi arttıkça özerklik düzeyinin de arttığı söylenmektedir. Sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni açısından ise bu iki kavram arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışmada, Tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama aşamasındaki rolü ve özerkliğini incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma nitel olarak kurgulanmıştır. Örneklemi Çanakkale ve Bayramiç'te bulunan genel lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde çalışan toplam 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yıllık plan hazırlama ve öğretimi planlamada özerklikten çok uzak sınırlı bir etki ve katılım içinde oldukları saptanmıştır.

Şakar (2013) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algılarını ve merkezi sınavların öğretmen özerkliğne etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmişitir. Çalışma Sakarya ili merkez ilçelerinde çalışan 43'ü ortaokul, 44'ü lisede çalışan 87 İngilizce öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Merkezi sınavların öğretmenlerin özerkliğine etkilerini ölçmek amacıyla ölçeğe 8 madde daha eklenmiştir. Nitel veriler katılımcı öğretmenlerden gönüllü ve istekli 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre lisede çalışan öğretmenler ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir özerklik algısına sahiptir. Merkezi sınavlar ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özerklik algısını daha fazla etkilemektedir. Yaş ve öğretmenlik deneyimi değişkenleri öğretmenlerin özerklik algısı üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmaktadır ancak cinsiyet özerklik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Ayral ve arkadaşlarının (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenci başarısı ile öğretmen özerkliği ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın amacı PISA verilerinden yararlanarak çeşitli ülkelerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algısıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma tarama modelindedir. PISA 2009 verileri kullanılmıştır. Ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı sınavlarına ait sonuçların aritmetik ortalaması alınmış ve PISA başarı puanı elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin cevapladığı ankette bulunan öğretmen özerkliği ile ilgili olan 10 maddeye ait veriler alınmıştır. Bunların altı tanesi okulda görev yapan öğretmenlere dört maddesi okulda görev yapmayan öğretmenlere sorulmuştur. Böylece okul içi ve okul dışı değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle ülkelerin PISA sonuçlarıyla öğretmen özerkliği kapsamındaki maddeler arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

Boz (2014) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin özerklik ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Ankara İlinde görev yapmakta olan toplam 356 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve eğitim durumu açısında öğretmen özerkliği ve özyeterliği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı belirtilmiştir. Kişisel ve mesleki özerklik arttıkça öğretmenlerin öğretim stratejilerindeki öz- yeterliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yönetsel ve öğretimsel özerklik arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz-yeterliği de artmaktadır.

Karabacak (2014) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Ankara ili ve merkez ilçelerinde görev yapan 356 genel lise öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmaya göre cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısında Öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliliği anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili özerklik alt boyutları ile öğretim stratejilerine yönelik öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Yönetsel ve öğretimsel özerklik arttıkça sınıf yönetimi öz yeterliği de artmaktadır.

Üzüm (2014), doktora tezinde, öğretmenlerin özerklikle ilgili farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında özerkliğin farklı boyutlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma betimsel nitelikte tarama modelindedir. Veriler tipik durum örnekleme ile seçilen İzmir'in beş merkez ilçesindeki toplam 779 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Veri ölçme aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerkliğin teknik ve psikolojik boyutunda özerklik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin politik anlamda özerklikle ilgili farkındalık seviyelerinin ise orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Çalışmada cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenleri ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkiler saptanmıştır

Uğurlu ve Qahramanova (2015) çalışmalarında, Azerbaycan ve Türkiye eğitim sistemlerini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı Azerbaycan ve Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliğine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma nitel olarak desenlenmiştir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın verileri Türkiye'den Sinop'ta kamu okullarında çalışan 15 sınıf öğretmeni ve 5 yönetici, Azerbaycan'dan Bakü'de kamu okullarında çalışan 15 sınıf öğretmeni ve 5 yönetici ile yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkede de öğretmen ve okul yöneticileri öğretmen özerkliği kavramını, öğretmenin sınıf içindeki öğretim faaliyetleri ile ilgili bir görev ve sorumluluk alanı olarak olarak ele almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul içindeki diğer alanlarda alınan kararlara katılım düşük seviyededir.

Gül Öksüz (2015) yüksek lisans araştırmasında, eğitimsel liderlik alanında bulunan okul yöneticilerinin, belli uygulamalar ile öğretmenlerin özgün ve özerk olma durumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu hedef kapsamında, güncel eğitim araştırmaları incelenerek öğretmen özerkliğinin evrensel boyutları ve bu boyutlara etki eden eğitimsel liderlik uygulamaları saptanmıştır. Bunun sonucunda öğretmen özerkliğinin, öğretimin planlanması ve uygulanmasında bağımsız olma, okulda yönetim süreçlerine katılma gibi boyutları ile ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 344 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Türkçe uyarlaması yapılmış olan dört tane alt-ölçeğe sahip "Dağıtılmış Liderlik Envanteri" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulamadan elde sonuçlara bakıldığında katılanların liderlik algısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Dağıtılmış liderliğe yönelik görüşlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülürken yaş, mesleki kıdem yılı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Çolak (2016) yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin özerklik davranışları ve okul iklimini ele almıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri, Muğla

ilinde kamu ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 434öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama araçları Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Tükçe'ye uyarlanan "Örgütsel İklim Ölçeği"dir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler özerklik düzeyi açısından orta düzeydedir. Öğretmenler en çok öğretme sürecinde kendilerini özerk hissetmekte ardından sırasıyla mesleki iletişim ve öğretim programı özerkliğinde daha çok özerk davranışlar sergilemektedirler. Özerklik okul türü, kademesi, branş ve kıdem değişkenleri açısından ele alındığında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Ancak cinsiyet, haftalık ders yükü, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu ele alındığında özerklik anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Okul iklimi öğretmenlerin genel anlamda özerklik davranışlarının % 8'ini açıklamaktadır. Destekleyici müdür davranışı, samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışı ile özerklik arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Umursamaz öğretmen davranışı, emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı ile özerklik arasında da negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Gül (2016), tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu müdür ve müdür yardımcılığı yapmış olan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler yarı yapılandırılmış bir formda yer alan soruları cevaplandırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitimsel liderlik ve öğretmenlerin özerk davranışları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre olumlu yönetici tutumları özerkliği pekiştirirken olumsuz yönetici tutumları öğretmenlerin özerk davranışlarını kısıtlamaktadır. Çalışmaya göre eğer uygun koşullar sağlanırsa öğretmenler özerk davranışlar sergilemekte ve farklı fikirler üretebilmektedirler.

Yazıcı (2016) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Çalışmada Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Çolak, 2016) ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışı Ölçeği (Oğuz, 2013) kullanılmıştır. Orantısız küme örnekleme tekniği kullanılarak Muğla ilinde görev yapan 428 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin özerklik

davranışı orta düzeyin üzerindedir. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çolak ve Altınkurt ‘un (2017) çalışmalarında, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kapsamda Muğla il ve ilçe merkezinde ilkokul, ortaokul, lise, kamu ve özel okullarda çalışan 434 öğretmene “Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerinde iken öğretmenlerin özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az ise mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ataşbaş (2017) yüksek lisans çalışmasında, eğitim sistemi içinde öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliğinin birbirini etkileyebilecek yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaca hizmet etmek üzere öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemi tabakalama örnekleme yöntemiyle belirlenen, Gaziantep İlinde görev yapan toplamda 500 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları Üzüm (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeğidir. Araştırmmaya göre öğretmen özerkliği algısı yaş, cinsiyet, kıdem gibi demografik özellikler açısından ele alındığında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen özerkliği ile sergileme arasında da negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde kurgulanan araştırmada oransız küme örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Buna göre araştırmanın örneklemi Muğla’da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 380 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre genel anlamda öğretmenlerin özerkliği orta düzeyin üzerindedir. Özerkliğin boyutları ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenler en çok öğretme süreci özerkliğinde, en az mesleki gelişim özerkliğinde özerklik davranışı sergilemektedirler. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen özerkliğinin

boyutlarının, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin %12'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliğinin, öğretmenlerin iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu da söylenebilir.

İpek (2017) yüksek lisans çalışmasında, yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğretim tecrübesi ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Örneklemi belirlemede seçkisiz küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara'ın Yenimahalle, Altındağ ve Keçiören merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 248 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği ve Akbari, Ramin, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Öğretim Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya göre yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Yansıtıcı öğretim deneyimi fazla olan öğretmenlerin özerklik algılarının da yüksek olduğu, tam tersi yansıtıcı öğretim ile daha az ilgili olan öğretmenlerin özerklik algısının da düşük olduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet, deneyim ve sınıf seviyesi değişkenleri ele alındıığında öğretmen özerkliği açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yazıcı ve Akyol (2017) çalışmalarında, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma tarama modelindedir ve örneklemi Muğla ilinde görev yapan 479 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler orta düzeyin üzerinde özerk davranışlar sergilemektedirler. Dönüşümcü liderlik ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2017) yüksek lisans çalışmasında, İngilizce okutmanların ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği ve onun alt boyutlarındaki özerklik düzeyi algıları ile aynı alanlarda sahip olmak istedikleri özerklik düzeylerini araştırmıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum olarak Karabük Üniversitesi İngilizce hazırlık programı seçilmiştir. Çalışmaya bu kurumda görev yapmakta olan 50 İngilizce okutmanı ve 5 yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketler ve yarı yapılandırılmış bireysel mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre İngilizce okutmanlarının genel olarak özerklik algıları düşük seviyededir. Ancak özerkliğin müfredat, öğretim, değerlendirme, mesleki gelişim, sınıf yönetimi ve

kurumsal faaliyetler olarak belirlenmiş her bir alanında daha yüksek seviyede özerkliğe sahip olmak istemektedirler. Kurum yöneticileri okutmanların mesleki gelişim ve sınıf yönetimi alanlarında özerkliğe sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Değerlendirme ve kurumsal faaliyetler alanlarında ise öğretmenlere özerklik verilmesi desteklenmemektedir. Katılımcılar eğitim öğretim faaliyetlerinde etkililiğin artması için öğretmen özerkliğinin çok önemli bir kavram olduğunu düşünmektedirler.

Koçak (2018) yüksek lisans çalışmasında, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algıları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel ve korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri Van İli ve ilçelerindeki toplam 39 ortaokuldan 100 İngilizce öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Maslach (1986) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişilik Envanteri-Eğitimci Anketi kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin özerklik algısı orta düzeydedir. Öğretmenlerin özerklik algılarıyla tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğretmen özerkliği ile duygusal tükenme arasında düşük negatif korelasyon, duyarsızlaşmayla öğretmen özerkliği arasında düşük negatif korelasyon, kişisel başarı ile öğretmen özerkliği arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Öğretmen özerkliği ile öğretmen tükenmişliği arasında yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kürkçü ve Köstereliođlu (2018) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarını yaş, cinsiyet, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelemişlerdir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Örneklemi ise oransız kümeleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışma Tokat ilinde görev yapan 518 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak yaş, cinsiyet, kurumdaki hizmet süresi ve toplam hizmet süresi değişkenleri açısından sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Yaş değişkeni açısından ele alındığında mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergileme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Hizmet süreci açısından da yaş değişkeni ile paralel olarak hizmet süresi arttıkça özerklik davranışının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sökmen (2018) doktora tezinde, bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenlerini incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama yönteminde nicel araştırma olarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Erzurum İli ve ilçelerinde görev yapan 716 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Maslach and Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri, Klassen vd. (2013) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği ve Türkçe'ye uyarlanması yazar tarafından yapılan öğretmen özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı), özerklik, öğretmen katılımı (duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar) ve iş memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutunda düşük düzey, duyarsızlaşma alt boyutunda orta düzey, kişisel başarı alt boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen öz-yeterliği; öğretmen katılımı, iş memnuniyeti ve özerkliği pozitif ve anlamlı, tükenmişliği ise anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Öğretmen özerkliği ise öğretmen katılımını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.

Şentürken (2018) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Balıkesir ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 354 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel özerklik düzeyi orta seviyenin üzerinde olarak saptanmıştır. Özerklik davranışı sırayla en çok mesleki iletişim özerkliği, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği

boyutlarında ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları hizmet süresi ve haftalık ders yükü açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninde genel anlamda özerklik açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken yalnızca mesleki iletişim özerkliğinde erkek öğretmenler daha özerk davranışlar sergilemektedir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin özerklik puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada mesleki kıdemi ve yaşı küçük olan öğretmenlerin özerklik puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin işdoyumu ile öğretme süreci, mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir. İş doyumuyla öğretim programı özerkliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara göre mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliği öğretmenlerin iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Özdemir ve Turan (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin duygusal manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel araştırma olarak yapılmıştır. Bu kapsamda, okullar tabakalı örnekleme yolu ile seçilmiş daha sonra belirlenen okullardaki öğretmenler de çalışma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda, 760 öğretmene araştırmacılar tarafından Türk kültürü ve diline uyarlanmış olan "Duygusal Manipülatif Davranış Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Öğretmen Bağlılığı Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonucunda okul müdürünün "pozitif duygusal manipülatif davranışları ile negatif duygusal manipülatif davranışları "arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul düzeyinde yer alan değişkenler arasındaki sonuçlara göre, müdürlerin pozitif duygusal manipülatif davranışlarındaki artış öğretmen özerklik algılarını arttırmıştır. Öte yandan, müdürlerin negatif duygusal manipülatif davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılığı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Bayraktar (2019) yüksek lisans tezinde, öğretmen özerkliğinin örgütsel bağlılıkla olan ilişkisini ele almıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Örneklem seçiminde ise küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki

okullarda görev yapan 245 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Balay (2000) tarafından geliştirlen Örgütsel Bağlılık Ölçeği yardımıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre genel anlamda öğretmen özerkliği yüksek düzeydedir. Öğretmenler öğretme süreci özerkliği boyutunda kendilerini daha fazla özerk hissetmektedirler. Özerklik algısıyla yaş, cinsiyet ve eğitim değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak medeni durum açısından bakıldığında bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği evli öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre genel anlamda özerklik arttıkça örgütsel bağlılık uyumu azalmış, örgütsel bağlılıkta içselleştirme arttıkça öğretim süreci, mesleki gelişim ve öğretmen özerkliği artmış ve örgütsel bağlılıkta uyum arttıkça öğretim süreci, öğretim program, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve öğretmen özerkliği azalmıştır.

Yolcu'nun (2019) çalışmasında, Ortaokul Fen Bilimleri öğretim programını CIPP (Context, Input, Process, Product) modeli ekseninde öğretmen özerkliği boyutundan incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırmanın nicel boyutunda 178 tane Fen Bilimleri öğretmeni yer alırken çalışmanın diğer boyutu olan nitel bölümünde ölçüt temelli örnekleme tekniğiyle seçilmiş 8 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler arasından 6 öğretmen ile birlikte ders gözlemi yapılmıştır. Bu kapsam doğrultusunda Öğretmen Özerklik Ölçeği ile 67 maddeden oluşan Program Değerlendirme Formu uygulanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders gözlem formu yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre süreç ve değerlendirme özerkliğinde öğretmenlerin çoğu yüksek seviyede iken, planlama ve mesleki gelişim özerkliğinde orta seviyede özerklikte oldukları görülmüştür.

Can (2019) yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin öğretimin planlanma ve uygulanma aşamasındaki özerklik algılarını ve özerklik ihtiyacını araştırmaktadır. Çalışmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Viirpalu, Krull ve Mikser'in (2014) geliştirdiği İdeal Öğretim Programı Tercihleri ve Öğretim Programı Deneyimleri Anketi, Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme metoduyla seçilen İzmir İli merkez ilçelerindeki kamu ve özel kurumlarda görev yapan

422 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örneklem grubuna uygulanan öğretmen özerkliği ölçeğine göre özerklik algı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan toplamda 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin genel özerklik algı düzeyi orta seviyenin biraz üstünde çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaş, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve haftalık ders saati değişkenlerine göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek olduğu boyut öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerkliktir. Özerklik algısının en düşük olduğu boyut mesleki gelişim olarak ifade edilmektedir. Öğretim programlarının öğretmenlere sunduğu özerklik ele alındığında, öğretmenlerin sınıf-içi etkinliklerde ve karar almada özerk olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğretim programlarının hazırlanması aşamasında en çok içerik öğesinde söz sahibi olmak istemektedir.

Kürkçü (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, yaş, cinsiyet, hizmet süresi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayıları değişkenleri ile sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama deseni, örneklem seçiminde ise oransız kümelere ayırma metodu kullanılmıştır. Çalışmaya Tokat ilinde görev yapan 518 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği" ile Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında düşük seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile yaş, cinsiyet ve toplam hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayıları ile kurumdaki çalışma süresi değişkenleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir.

Yurtseven (2019) yüksek lisans çalışmasında, duygusal emek ve öğretmen özerkliği kavramlarını incelemiştir. Çalışma tarama modelinde kurgulanmıştır. Çalışmanın örneklemini Muğla ili ve ilçelerinde, kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 423 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Altınkurt ve Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üstündedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok öğretme sürecinde özerk davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutları izlemektedir. Öğretmenler en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerk davranışlar sergilemektedirler. Özerklik davranışı okul türü ve kademesine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Ancak cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin özerklik davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duygusal emeğin tüm boyutları ile genel özerklik ve özerkliğin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği boyutlarında orta düzeyde yakın ilişkiler saptanmıştır. Özerkliğin mesleki gelişim boyutuyla ise düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Canbolat'ın (2020) çalışmasında, Türkiye'deki genel ortaöğretim seviyesinde bulunan öğretmen özerkliğini öğretmenlerden alınan görüşler vasıtasıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada karma araştırma desenlerinden olan açımlayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırma da nicel boyut kapsamında veriler aşamalı tabakalı yöntemle elde edilmiştir. Okul türü, farklı bölge ve branştan 12.329 öğretmenden, "Öğretmen özerklik ölçeği" ile veriler elde edilmiştir. Daha detaylı bilgi edinmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle nicel bulgulara ek olarak yine farklı okul, bölge ve branştan 12 öğretmenden araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de nitel veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen politikalarıyla ilgili mesleki özerkliğin tüm boyutlarını içselleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay, Günbey ve Taş (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile toplanmıştır. Kamu liselerinde görev yapan toplam 199 öğretmenin katıldığı

araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile özerklik algıları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ve öğretmenlerin özerklik algılarının mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Yolcu'nun (2021) yüksek lisans çalışmasında, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek bunun yanında bazı demografik değişkenlere göre örgütsel sessizlik ve özerk davranışlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu amaç kapsamında 503 öğretmene "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" uygulanmıştır. ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin; örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre izolasyon alt boyutunda kadınların lehine, medeni durum değişkenine göre örgütsel sessizlik toplamı, izolasyon, duygu ve okul ortamı boyutlarında evlilerin lehine, eğitim durumu değişkenine göre örgütsel sessizlik toplamı, yönetici ve okul ortamı alt boyutlarında lisans mezuniyeti lehine, branş değişkenine göre örgütsel sessizlik duygu alt boyutunda kültür dersleri öğretmenlerinin lehine mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık vardır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin; özerklik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine, medeni durum değişkenine göre özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine, branş değişkenine göre özerklik davranışları toplamı ve mesleki gelişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve öğretme süreci özerkliği alt boyutlarında kültür dersleri öğretmenleri lehine, mesleki kıdem değişkenine göre ise özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Pazar'ın (2021) yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında veri toplama araçları olarak Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk düzeylerinde yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde farklılaşma görülürken medeni durum değişkeninde bir farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.4. Öğretmen Özerkliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Anderson (1987) çalışmasında, öğretmen özerkliğinin azalmasının sonuçlarını ele almıştır. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen özerkliğinin azalmakta olduğu belirtilmektedir. Çalışmaya göre öğretmen özerkliğinin azalması ya da sınırlandırılmasının temel iki olumlu sonucu bulunmaktadır. İlki öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmede ve eğitim öğretim faaliyetleri hakkında hem kendileriyle hem de kurum yöneticileriyle aralarında ortak bir dil oluşabileceğidir. İkicisi de öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki bir statüye sahip olabilecekleridir. Diğer pek çok çalışmada öğretmen özerkliğinin azaltılması ve standartlaşma negatif olarak ifade edilirken bu çalışma olumlu yönlerinin de olabileceğini savunmaktadır. Sonuç olarak özerklik ve standatlaşma ile yetki ve sorumluluk arasında bir denge kurulması gerektiğinin altı çizilmektedir. Öğretmen eğitimine, öğretmenin rolüne ve deneyimine çok önem verilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu noktada kavramların birbiriyle olan ilişkisi açıklanmaktadır. Şöyle ki özerkliğin artması öğretmenin statüsünün de bir göstergesidir, statü ise öğretmenin deneyimi ve eğitim öğretimdeki etkinliği ile ilişkilendirilmektedir. Çalışmada özerkliğin öğretmenlere verilmesindense öğretmenlerin özerkliği elde etmeleri gerektiği de ifade edilmektedir.

Pearson ve Hall (1993), gerçekleştirdikleri çalışmada, geliştirmiş oldukları öğretmen özerkliği ölçeği ile ilgili çalışmalarını dile getirmişlerdir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin özerklik algısını ölçmede kullanılacak geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. İlk olarak pilot çalışmalarını Florida'daki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 74 öğretmenle, ikinci çalışmalarını ise 370 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda ölçeğin iki boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. İlki genel özerklik algısı, ikincisi öğretim programı özerkliğidir. Çalışmada özerklik ile cinsiyet, yaş ve öğretmenlik tecrübesi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Eğitim kademesi açısından bakıldığında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve lisedeki öğretmenlere göre özerklik algısının daha yüksek düzeyde olduğı belirtilmiştir.

Little (1995) çalışmasında okul, kolej, üniversite gibi resmi dil öğrenme ortamlarında öğrenen özerkliğini ele almıştır. Öğrenen özerkliğini genel olarak öğrenci özerkliğinin doğası, öğrenme stratejileri, pedagojik dialog ve öğretmenin rolü bakımından incelemiştir. Çalışmada özerkliğin nasıl desteklenip teşvik edilebileceği

araştırılmıştır. Çalışma sonucunda özerkliğin geliştirilmesinde öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitiminin önemli olduğu ancak belirleyici faktörün pedagojik diyalogun doğası olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu da öğrenen özerkliğini desteklemenin beraberinde öğretmen özerkliğini de getirdiğidir. Öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

Friedman (1999) çalışmasında, öğretmenlerin özerklik algılarını ele almıştır. Öğretmenlerin Çalışma Özerkliği (TWA-Teacher Work Autonomy) ölçeğini gelişitirmiş ve öğretmenlerin iş özerkliği düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. İlk çalışma İsrailli 156 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. İkinci ve nihai çalışma İsrailli 650 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmanın ilk kısmında öğretmen özerkliği kavramı açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında ise okullardaki potansiyel özerklik göstergeleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin işle ilgili algıladıkları dört farklı özerklik boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar sınıf içi öğretim, okulun işleyişi, öğretmen gelişimi ve program geliştirme boyutlarıdır. Ölçek toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. Daha sonraki yıllarda bazı çalışmalar ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini incelemiştir.

Clement ve Vandenberghe (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özerklik ve mesleki güç paylaşımının öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki gelişimine etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma deseni kullanılmakla beraber double-back yöntemi de işe koşulmuştur. Çalışmaya ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 94 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri öğretmenlere uygulana okul kültürleri ve mesleki sorunlarıyla ilgili bir anket, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem notları ve araştırmacıların tuttuğu notlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde özerklik ve güç paylaşımının oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kimi durumları stratejik özerklik olarak algıladıkları ve bilinçli olarak meslektaşlarından mesleki birikimlerini sakladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kimi durumlarda ise kendi isteği dışında meslektaşlarının desteğinden mahrum bırakıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin seçici özerklik davranışı sergiledikleri ve bu noktada kendi bireyselliklerini korumak istedikleri saptanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki birikimleri onların öğretmenlik mesleğiyle özerk olarak uğraşmalarını gerektirir.

Brunetti (2001) araştırmasında, öğretmenlerin iş doyumunu incelemiştir. Çalışmada hem nitel hem nicel yöntemler işe koşulmuştur. Öncelikle Kuzey Kaliforniya'da çalışan öğretmenlere "Deneyimli Öğretmen Ölçeği" uygulanmıştır. Ardından ölçeği dolduran toplamda 169 öğretmen arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 28'i ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttıran değişkenlerden biri de öğretmen özerkliğidir. Öğretmenlerin özerklik davranışındaki artış onların iş memnuniyetini de olumlu yönde etkilemektedir.

Crawford (2001) çalışmasında, charter diye adlandırılan sözleşmeli devlet okulları ile geleneksel devlet okullarındaki öğretmenlerinin güçlendirme, karar verme ve özerklik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın verileri Colorado ve Michigan'daki devlet okulları ve sözleşmeli okullarda çalışan ve toplamda 202 sözleşmeli ve 185 devlet okulu öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Colorado'da geleneksel devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik algısı ve karara katılım düzeylerinin sözleşmeli devlet okullarına göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Michigan'daki geleneksel devlet okulları ile sözleşmeli devlet okulları arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Webb (2002) gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin özerk davranışlar sergileme durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Zorunlu merkezi eğitim öğretim programları ve standart testlere dayalı başarı değerlendirme ölçütlerinin olduğu bir sistemde öğretmenlerin özerklik durumları incelenmiştir. Araştırma ABD'de Washington eyaletindeki 5 öğretmen ve bir müdür ile yapılmıştır. Çalışmada bir devlet okulunda anasınıfı, ikinci sınıf, üçüncü sınıf, beşinci sınıf ve altıncı sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve 2 ile 25 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 39 saatlik gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler zorunlu öğretim programı ve değerlendirme uygulamalarında öğrenci başarısını arttırmak ve öğrenci ihtiyaçlarına karşılık vermek amacıyla değişiklikler yapma yoluna gidebilmektedir. Bu da onların bu gibi durumlarda özerklik davranışları sergilediğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda gerek yerel gerekse merkezi yönetimlerin öğretmen eğitimini ve gelişimini destekleyici çalışmalara daha çok önem vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede öğretmenler yetki ve

sorumluluklarını layıkıyla yerine getirmelerine yardımcı olacak özerklik davranışlarınsergileyebileceklerdir.

Kuku ve Taylor'un (2002) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin alınan kararlara katıma düzeylerini incelemiştir. Çalışmada okul yönetimiyle ilişkili dokuz boyutta ortak karar alma noktasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları karşılaştırılmıştır. Bu dokuz boyut amaç, vizyon ve misyon belirleme, bütçeleme, personelle ilgili işler, eğitim öğretim faaliyetleri, prosedür ve yapılar, personel gelişimi ve manevi konular olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulda ortak karar alınması okuldaki motivasyonu yükselten bir unsur olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alınan kararlara katılması ve kritik kararlarda söz sahibi olması onların iş doyumunu arttıran bir unsurdur.

Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou'un (2004) gerçekleştiriği çalışmada, öğretmenlerin iş doyumu ile özerklik davranışlarini ele almıştır. Çalışmaya ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 114'ü erkek, 186'sı kadın olmak üzere toplam 300 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre iş doyumu ve özerklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özerklik özellikle işin kendisi, denetim ve bir bütün olarak örgütle ilişkilendirilmektedir.

Pearson ve Moomaw (2005) çalışmalarında, öğretmen özerkliğinin iş stresi, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (TSA-Teaching Autonomy Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem yoluyla seçilen Florida'da görev yapmakta olan 171 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özerklik ile stress arasında ters orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özerklik arttıkça iş stresi azalmaktadır. Özerklik ile iş doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen özerkliği ile profesyonellik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu, özerklikteki artışın profesyonellikteki artışı da beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bununla beraber genel anlamda özerklik davranışı arttıkça güçlendirme davranışı da artmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarında çalışılan okul türü açısından (ilkokul, ortaokul ve lise) anlamlı bir farklılık göstermediği saptamıştır.

Lacoe (2006) araştırmasında, öğretmenlerin özerkliği nasıl algıladıklarını, okulların sorumlulukları ve merkezi sınavların öğretmen özerkliği ile ilişkisini ele almıştır. Araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için 67 öğretmenle görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek Amerika'daki 745 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre merkezi sınavlar ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenler mevcut özerklik düzeylerinden daha fazla özerklik talebinde bulunmamaktadırlar. Özerklikle ilgili yapılan çalışmalarda özerklik bir bütün olarak ele alınsa da bu çalışma özerkliğin alt boyutlarının altını çizmektedir. Özerkliğin öğretim programı özerkliği, eğitim faaliyetleri özerkliği, ölçme değerlendirme özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, öğrenci disiplini özerkliği ve sınıf ortamı özerkliği olmak üzere altı altbileşeni vardır. Sonuçlar göstermektedir ki bu altı altbileşen öğretmen özerkliğinin karmaşık yapısını anlamlandırmak adına somut bir çerçeve sunmaktadır.

Eurydice'de (2007) yapılan çalışmada, Eurydice ağı ülkelerinin katılımıyla okul özerkliğinin nasıl uygulandığı ele alınmıştır. Çalışma 30 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ancak Türkiye çalışmaya katılmamıştır. Çalışmada okulların gerek maddi gerekse insan kaynaklarını kullanmadaki özerklik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda genel anlamda özerklik düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirtilmiştir. Ancak okulların özerklik alanları ülkeden ülkeye değişmektedir. Kimi ülkelerde okullara insan kaynakları seçiminde özerklik tanınırken kimilerinde maddi kaynakları kullanmada özerklik tanınmaktadır.

Ingersoll (2007) çalışmasında, öğretmen özerkliğini yetki ve sorumluluk dengesi açısından ele almıştır. Çalışmada Ingersoll öğretmenlerin mevcut sistemde sorumluluğunun arttığını ancak aynı oranda yetkiye sahip olmadığını belirtmektedir. Bu durumda yetki ve sorumluluk arasında bir dengesizlik ortaya çıktığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kritik kararlarda söz sahibi olmadığını yalnızca alınan karaların uygulayıcısı konumunda olduklarının altını çizmektedir. Ingersoll çalışmasında güç ve hesapverebilirlik kavramlarına da değinmiştir. Otoriteye ve güce sahip olanların aynı zamanda hesapverbilir ve şeffaf olması adına yapılan uygulamalarda karşılaşılan sorunlara değinmiştir. Ona göre hesapverebilirlik reformları bazen adil olmaktan

uzaklaşmakta ve uygulamada işe yaramamaktadır. Ayrıca okullardaki yüksek orandaki merkezileşme öğretmen özerkliği ve kontrolünde aynı oranda düşüşe neden olmaktadır.

Garvin (2007) " Öğretmen Özerkliği: Okul Kültürü Bileşenlerince Değişen Algılar" adlı doktora çalışmasında, öğretmen özerkliği ile okul kültürünün özellikleri ve örgütsel yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amerika'da yürütülen çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 257 öğretmene ölçek uygulanmış 36 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özerklik davranışının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul kültürünün bileşenleri olarak ele alınabilecek işbirliği, profesyonel gelişim ve kurum yöneticisi gibi unsurların öğretmenlerin özerklik davranışı üzerinde bir etkiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Liu (2007) araştırmasında, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin yıpranmaları üzerinde öğretmenlerin okul politikalarında söz sahibi olmasının etkisini araştırmıştır. Çalışmanın verileri 1999-2000 Ulusal Eğitim İstatistikleri ve akabinde 2000-2001 yılı öğretmen takip anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin okul politikalarına etkin bir şekilde katılmaları onların mesleklerinden ayrılma olasılığını azaltmaktadır.

Skinner (2008) doktora çalışmasında, devlet okulları ile charter school denilen sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyleri, iş koşulları ve iş doyumunu incelemiştir. Araştırma için sözleşmeli okullarda görev yapan 820 öğretmen, geleneksel devlet okullarında görev yapan 24260 öğretmen ve sözleşmeli okullarda görev yapan 190 okul müdürü, geleneksel devlet okullarında çalışan 5080 okul müdüründen veri toplanmıştır. Geniş kapsamlı olarak yürütülen bu çalışma sonucunda geleneksel devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyi sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sözleşmeli devlet okullarındaki öğremenlerin çalışma koşulları ve iş tatminlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Ülkemizde Avrupa Eğitim Bilgi Ağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı altında çalışmalar yapılan, Avrupa'daki ülkelerin eğitim sistemleri ve politikaları hakkında güncel, güvenilir ve kapsayıcı bilgi veya araştırmaların yer aldığı Eurydice, 2008'de "Avrupa'da Öğretmenlerin Özerklik ve Sorumluluk Seviyeleri" adıyla bir çalışma yayımlamıştır. Çalışmada öğretmenlerin

özerk davranışlar sergileme ve sorumluluk alma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya Eurydice ağı ülkeleri katılmıştır. Ancak Türkiye katılmamıştır. Çalışmada öğretim programı özerkliği, öğretim yöntem teknikleri ve ders kitabı seçiminde özerklik, öğrencilerin gruplandırılması ve değerlendirilmesinde özerklik gibi alt başlıklar kapsamında öğretmenlerin ve okulların özerklik düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kararlara katılma noktasında özerklik davranışı düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler önemli kararların alınmasında karar katılım gösterememektedirler. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde, öğretim yöntemleri, mataryel seçimi gibi hususlarda daha fazla özerk ve özgür davranışlar sergileyebilmektedir.

Forster ve D'Andrea'nın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, Amerika'daki devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır. Çalışmada ABD Ulusal Eğitim Araştırmaları Merkezince 52480 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Geniş kapsamlı olan bu çalışmanın özerklik ile ilgli olan kısmındaki bulgulara göre devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ders kitabı, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, değerlendirme yöntemleri ve öğretilecek beceriler gibi hususlarda özel okullardaki öğretmenlerden daha az özerkliğe sahiptir. Özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler sınıf üzerinde yüksek düzeyde özerkliğe sahiptir. Devlet okullaraındaki öğretmenler ise sınıf üzerinde orta düzeyde bir özerkliğe sahiptir.

Sparks (2012) doktora çalışmasında, merkezi sınavların öğretmen özerkliğini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma kapsamına geride hiçbir çocuk kalmasın akımı da dahil edilmiştir. Çalışma 1993-94 eğitim öğretim yılından 2007-08 eğitm öğretim yılına kadar süren bir araştırma döneminde gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmen özerkliğinde yıllar içerisinde oluşabilecek değişim incelenmiştir. Çalışmanın zaman içerisinde açığa çıkardığı sonuçlara göre öğretmenler 2003- 04 ve 2007-08 yılları arasında düşük seviyede sınıf içi özerklik algısına sahiptir. Zaman içerisinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki özerklik algısında artış meydana geldiği gözlenmiştir. Ancak bu değişim büyük oranda okul içinde değil okullar arasında ortaya çıkmıştır. 2007-08 yılı bulguları merkezi sınavla test edilen derslerin öğretmenlerinin edilmeyenlere göre daha az özerklik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, merkezi sınavlar öğretmenlerin özerkliğini azaltmaktadır.

Torres (2014) araştırmasında, ABD'de Charter okulu olarak adlandırılan sözleşmeli devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özerklik ve işten ayrılma düzeylerini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında sözleşmeli devlet okullarında görev yaptıktan sonra öğretmenliği bırakmış olan 20 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda sözleşmeli okullarda görev yapan öğretmenlerin kritik kararlara katılmada klasik devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha az söz sahibi olduğu belirtilmiştir. Sözleşmeli okullarda çalışan öğretmenlerin daha düşük düzeyde özerkliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu nedenle işten ayrılma davranışı sergiledikleri vurgulanmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz yeterliği ve algılanan özerklik ile öğretmen katılımı, mesleki doyum ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, hem öğretmen özerkliğinin hem de öz yeterliğinin bağlılık, iş doyumu ve duygusal tükenmenin bağımsız yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, yüksek ve düşük ustalık beklentileri olan öğretmenler için özerklik veya karar verme serbestliğinin olumlu ancak farklı süreçler aracılığıyla çalıştığını ortaya koymaktadır.

Vazquez (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen eğitiminin öğrenci ve öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini farklı açılardan incelemek amaçlanmıştır. Meta analiz çalışması olan bu araştırmada alanda daha sonra kullanılması için konu ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmen özerkliğinin gelişimi için yansıtıcı ve araştırma odaklı bir öğretmen eğitiminin en güçlü ve en etkili yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır.

Wermke, Olason Rick ve Salokangas (2019), yaptıkları çalışmada, Almanya ve İsveç'te öğretmenlerin özerklik algıları ile karar verme ve kontrol konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Bulgular, Almanya ve İsveç'te görüşülen öğretmenlerin, birçok benzerlik olsa da, çeşitli alan ve boyutlarda özerkliğe farklı şekilde değer verdiklerini göstermektedir. Öğretimde, yani eğitimsel özerklik alanında, özellikle içerik ve yöntem seçimleriyle ilgili olarak kendilerini çok özerk olarak algılarlar. Sınıf alanında özerk çalışma aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin özü olarak görülmektedir. Genel olarak, Alman öğretmenler kendilerini çalışmalarının daha fazla alanına önemli ölçüde dahil olduklarını algılarlar ve alınacak kararlara çok daha fazla atıfta bulunurlar, oysa İsveçli öğretmenler kontrol konusunda daha fazla endişe duymaktadırlar.

Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen özerkliği ile işbirliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin özerklik algısını ölçen ve öğretmenlerin işbirliği tutumunu ölçen iki anket kullanılmıştır. Veriler 37 okuldan toplam 818 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışmada ifade edildiğine göre öğretmenlik mesleğinin karmaşık doğası ve yeni iş yüklerinin ortaya çıkması öğretmenler arasındaki işbirliğini daha gerekli hale getirmiştir. Bununla beraber özerklik kavramı öğretmenlerin bireysel davranışlar sergilemelerini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada özerklik ve işbirliği arasında dairesel bir ilişki vardır. Özerklik ve işbirliği birbirinden ayrı yapılar olmakla beraber özerklik yalnızca bağımsız hareket etme olarak ele alınamaz. Bu iki kavram hem birbirini desteklemekte hem de dışlamaktadır. Öğretmenlerin bireysel çalışmaları ve işbirliği içinde oldukları durumlarla ilgili tercihleri daha çok eğitim öğretim ve öğretim programıyla ilgili alanlardadır.

Kengatharan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen özerkliği, öğrenci davranışı ve öğrenci katılımı ile öğretmenin mesleki doyumu arasındaki bağı bulmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda devlet okullarında çalışan 703 öğretmene anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen özerkliği ve öğrenci davranışı öğretmenin mesleki doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci katılımının öğrenci davranışı ile mesleki doyum arasına girdiği ortaya çıkmıştır.

Vieira (2020) tarafından yapılan araştırmada, 6 öğretmene iki farklı hikâye verilerek hangi hikâyenin kendilerine uygun olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda tecrübe aktarımının öğretmenlerin yaygın olarak karşılaşılan sorunlarla baş etmede ve öğrenci merkezli eğitime aşina olmasına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğrenci özerkliğini teşvik etmede ve mesleki özerklik geliştirmede olumlu etkisi olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ve özerklik algıları üzerine meslek durumları, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, en çok çalışılan mesleki yerleşim bölgesi gibi demografik değişkenlerin ve epistemolojik inanç, bireysel özellikler ve çevrenin etkili olduğu görülmektedir. Profesyonellik ile özerklik algıları, örgütsel bağlılık ile özerklik, özerklik algıları ve bağlılık, okul iklimi ve özerklik davranışları, dağıtılmış liderlik ve özerklik, eğitimsel liderlik uygulamaları ve özerklik, özerkliğin desteklenmesi,

öğretmen özerkliğinde tecrübe, öğretmen eğitiminin özerkliğe etkisi, öğretmen öz yeterliği ve algılanan özerklik, özerklik algıları ile karar verme; program okuryazarlık yeterlikleri program okuryazarlık düzeyinin kavramsal analizi, program uygulama problemleri konularında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Gerek yurt içi gerekse yurt dışı çalışmalarda görülmektedir ki öğretmenler daha çok sınıf içinde uyguladıkları yöntem teknik veya sınıf yönetimi gibi alanlarda özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Politik özerklik kapsanımda olan yönetim süreçlerine katılma, alınan kararlarda söz sahibi olma, içerik ve program geliştirme aşamalarında etkili olma noktasında öğretmenler özerk davranışlar sergileyememektedir. Pek çok çalışmada dile getirildiği üzere öğretmenler sorumluluklarını yerine getirme noktasında yeterli yetki alanına sahip görünmemektedirler. Gerek ülkemizde gerekse yurt dışındaki farklı ülkelerde uygulanan merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde etkili olduğu da vurgulanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

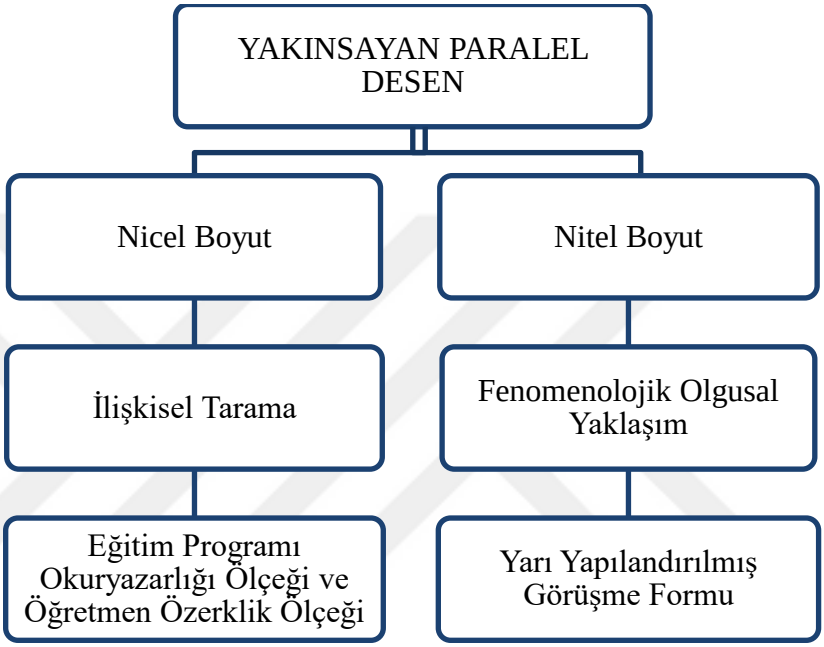
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının ve eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015).

Araştırmada karma yöntemin araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Temel olarak karma yöntem araştırması ‘nitel’ ve ‘nicel’ araştırma yöntemlerinin bir araya getirilmesiyle oluşur. Creswell (2012) Yakınsayan paralel deseni “bir araştırma probleminin anlaşılabilmesi için eşzamanlı olarak nicel ve nitel verilerin toplanarak birleştirilip kullanılması” olarak tanımlamıştır. Nitel ve nicel veriler yakınsayan paralel desende eşit öneme sahip olarak eş zamanlı bir şekilde elde edilir, daha sonra tek tek analizi yapılır ve son olarak nicel ve nitel bulgular arasındaki benzerliklerden ve farklılıklardan yola çıkılarak kıyaslanır ve yorumlanarak çalışmanın temel amacı ekseninde daha iyi bir kapsama ulaşılmaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Araştırmada karma yöntemin seçilmesinin nedeni öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile özerkliklerine ilişkin nicel verilerle elde edilen sonuçları nitel verilerle elde edilen sonuçlarla açıklamak, desteklemek ve genelleyebilmektir. Araştırmanın nicel aşamasında Eğitim Programları Okuryazarlık Ölçeği ve Öğretmen Özerklik Ölçeği ile veriler toplanırken, nitel aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Bu iki aşamalı veri toplama süreci sonunda nicel ve nitel verilerin birlikte uygulandığı karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin derslerde kullandıkları eğitim programına hakim olma

durumları ve özerklik algıları derinlemesine bilgi almak amacıyla fenomenoloji (olgubilim) deseni ile incelenmiştir. Fenomenolojideki temel amaç bir kişi veya kişiler için olgu ve kavramlara ait yaşanmış deneyimlerin anlamı, yapısı ve özü nedir sorusuna yanıt aramak ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmektir (Seggie ve Bayyurt, 2015).



Şekil 3: Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokulda görev yapan 2609 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin yer aldığı evrenin büyüklüğünden dolayı evrenin tamamıyla çalışma yerine örneklem alınarak çalışma yoluna gidilmiştir. Bu yöntem kullanılarak araştırmanın evrenine geçerli genellemeler yapabilmek amacı ile temsil gücü yüksek olabilecek örneklem grubunun oluşturulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın örneklemi nicel boyut için tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden seçilen 308 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu nitel boyut için örneklem içinde yer alan 308 öğretmeni temsil edebilecek tesadüfi örneklem alma ile seçilen 33 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin farklı kademelere sahip olan farklı kıdem, cinsiyet ve eğitim durumlarına

sahip öğretmenlerden oluşturulmasındaki amaç, farklı bakış açısına ve düşüncesine sahip öğretmenlerle veri çeşitliliğini sağlamaktır. Bu nedenle bu çalışmanın nicel boyutuna ait örnekleminin belirlenmesinde tesadüfi örneklem yoluyla örneklem seçimine gidilmiştir. "Tesadüfi örnekleme yönteminde, evrendeki her bir ögenin olası birleşiminin, örneklem içinde bulunması için eşit bir ihtimali vardır " (Kerlinger ve Lee, 1999; Akt. Baltacı,2018: 240). Örneklem büyüklüğü %95 güvenilirlik düzeyi (Gürbüz ve Şahin, 2018) temel alınarak belirlenmiştir.

Nitel bölümün örnekleminin oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010; Baltacı, 2018).

Araştırmanın nicel boyutuna ait örneklemde yer alan öğretmenlere ilşkin betimsel istatistikler Tablo 3.1'de verilmektedir.

Tablo 3.1. Nicel Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	177	58,4
	Erkek	126	41,6
	Toplam	303	100,0
Kıdem	0-5 yıl	88	29,0
	6-10 yıl	60	19,8
	11-15 yıl	47	15,5
	16-20 yıl	46	15,2
	21 yıl ve üzeri	62	20,5
	Toplam	303	100,0
Görev Yaptığı Kademe	İlkokul	92	30,4
	Ortaokul	211	69,6
	Toplam	303	100,0
Yaş	21-30	94	31,0
	31-40	101	33,3
	41-50	76	25,1
	51 ve üzeri	32	10,6
	Toplam	303	100,0
Eğitim durumu	Ön Lisans	1	,3
	Lisans	263	86,8
	Yüksek Lisans	35	11,6
	Doktora	4	1,3
	Toplam	303	100,0
Görev Türü	Kadrolu	229	75,6

	Sözleşmeli	62	20,5
	Ücretli	12	4,0
	Total	303	100,0

Tablo 3.1' de görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın, 0-5 yıl arası kıdeme sahip, ortaokulda görev yapan 31-40 yaş arasındaki kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadınların oranı %58,4 ile erkeklerin oranından daha fazladır. Kıdeme göre dağılımda 0-5 yıl kıdemi olanların oranı %29 oranla en fazla oranı oluşturduğu görülmüştür. Okul kademesine göre dağılım incelendiğinde; en fazla oran ortaokuldadır. Öğretmenlerin çoğunluğunu 31-40 yaş grubuna ait kişiler oluşturuken en az oran 51 ve üzeri yaş grubuna aittir. Eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde; lisans mezunu olan grup en fazla orana sahipken yüksek lisans mezunu olan öğretmenler %11,6 oranına sahiptir. Görev türüne göre dağılım incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadroludur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın, 0-5 yıl arası kıdeme sahip, ortaokulda görev yapan 31-40 yaş arasındaki kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Nitel Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Ö	CİNSİYET	YAŞ	KIDEM	EGiTİM DURUMU	OKUL TÜRÜ	GÖREV TÜRÜ
1	K	31-40	11-15	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
2	K	41-50	21-üz	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
3	E	31-40	11-15	Lisans	İlkokul	Kadrolu
4	K	41-50	16-20	Yüksek lisans	İlkokul	Kadrolu
5	K	41-50	21-üz	Lisans	İlkokul	Kadrolu
6	E	41-50	21-üz	Lisans	İlkokul	Kadrolu
7	K	41-50	16-20	Yüksek lisans	İlkokul	Kadrolu
8	E	41-50	21-üz	Lisans	İlkokul	Kadrolu
9	K	41-50	21-üz	Lisans	İlkokul	Kadrolu
10	E	51-üz	21-üz	Yüksek lisans	İlkokul	Kadrolu
11	K	21-30	0-5	Lisans	İlkokul	Ücretli
12	E	41-50	21-üz	Lisans	İlkokul	Kadrolu
13	K	31-40	0-5	Lisans	Ortaokul	Sözleşmeli
14	E	21-30	6-10	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
15	K	21-30	6-10	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
16	K	31-40	0-5	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
17	K	21-30	0-5	Lisans	İlkokul	Sözleşmeli
18	K	21-30	0-5	Lisans	İlkokul	Sözleşmeli
19	K	31-40	6-10	Lisans	İlkokul	Kadrolu
20	E	21-30	0-5	Lisans	Ortaokul	Sözleşmeli
21	E	31-40	6-10	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
22	E	21-30	0-5	Lisans	İlkokul	Kadrolu
23	K	21-30	0-5	Lisans	İlkokul	Sözleşmeli
24	E	41-50	16-20	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
25	K	21-30	6-10	Lisans	İlkokul	Kadrolu
26	K	21-30	0-5	Lisans	İlkokul	Sözleşmeli
27	K	21-30	6-10	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
28	K	41-50	21-üz	Lisans	Ortaokul	Kadrolu

29	K	31-40	16-20	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
30	K	41-50	16-20	Lisans	Ortaokul	Kadrolu
31	K	41-50	21-üz	Lisans	Ortaokul	Kadrolu

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi nitel örneklemi oluşturanların çoğunluğunu kadın, 0-5 ve 21-üzeri kıdeme sahip kadrolu ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Öçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Ölçeklere ait güvenilirlik sonuçları Tablo 3.3'de yer almaktadır.

Tablo 3.3. Güvenirlik Sonuç Tablosu

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Standart C-a
Eğitim Programları İle İlgili Karar Verme	12	.892	.901
Öğretimi Planlama	4	.885	.889
Mesleki Gelişim	3	.917	.922
Okuma	15	.922	.925
Yazma	14	.910	.890

Tablo 3'de görüldüğü gibi eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0,892, öğretimi planlama ve uygulama için 0,885, mesleki gelişim için 0,917 olarak elde edilmiştir. Program okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarından okuma alt boyutu için 0,922, yazma alt boyutu için ise 0,910 olarak elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem, okul kademesi, eğitim durumu, okul türü ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Özerklik Ölçeği

Öğretmen Özerklik Ölçeği, Ulaş ve Aksu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini ne kadar özerk hissettiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 18 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "Hiç, "Çok az", "Biraz", "Oldukça" ,

"Tamamen" şeklinde beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek eğitim programları ile ilgili karar verme, öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri .91, .80 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik kat sayısı .89' dur. Bu çalışmadaki verilerle ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yeniden hesaplanan Cronbach Alpha değerleri eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu için .88, öğretimi planlama ve uygulama alt boyutu için .73 ve mesleki gelişim alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenlirlik kat sayısı .92'dir.

3.3.3. Program Okuryazarlığı Ölçeği

Program Okuryazarlık Ölçeği Bolat (2017)' tarafından geliştirilmiştir. Denemesi yapılan uygulamalarına ilişkin ele geçirilen verilerden yola çıkılarak ölçeğin yapı geçerliği faktör analiziyle test edilmiştir. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekteki maddeler "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çok Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipinde seçeneklere sahiptir. Bolat (2017) tarafından Crobach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde okuma ve yazma alt boyutları olan ölçeğin "okuma" alt boyutunun güvenirliği .888 olarak belirlenmiştir. "Yazma" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise .907 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe dair güvenilirlik katsayı hesabı yapıldığında oldukça yüksek düzeyde bir güvenirliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

AFA sonucunda ölçeğin 29 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin analiz yapılan son biçimi 215 öğretmen adayına tekrar uygulanarak elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçlarına göre 29 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (X^2 =657.80; $p < 0.05$; sd = 376; RMSEA =0.059; SRMR = 0.052; NFI = 0.94; NNFI = 0.97; CFI = 0.97; IFI = 0.97; GFI = 0.83; AGFI = 0.80).Yapılan Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçlarına göre 29 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0.47 ile 0.79 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilen "Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı ise .940' dır. Bu çalışmadaki verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise okuma alt boyut için .955 yazma alt boyut için .959 olarak

hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak; öğretmenlerin uygulamakta oldukları öğretim programını okuma ve uygulamaya yönelik ve öğretmenlerin programın uygulanmasında MEB tarafından yeterince özerklik tanınması hakkındaki görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir. Bundan dolayı bu türdeki görüşme yapılandırılmış görüşmeye göre daha avantajlıdır (Büyüköztürk, Çakmak ve diğ. 2012). Kapsam, yapı ve dil geçerliği için Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali oluşturulmuş ve ölçme aracı kapsamına alınmıştır. Nitel araştırmaların güvenduyulabilirliğini inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütleri sağlamaktadır. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğu; aktarılabilirlik, bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği; güvenilebilirlik, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılması; onaylanabilirlik ise bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığını ortaya koyması ile ilgilidir (Shenton, 2004, Akt. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Araştırma sorularının güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır. Araştırmanın güvenilebilirliği 10 öğretmenle yeniden görüşülerek görüşme formundaki sorularına verdikleri cevaplar teyit edilmiştir. Aşağıda bu ölçme aracında yer alan örnek sorulara yer verilmiştir:

1.Okuttuğunuz dersin (derslerin) öğretim programını ayrıntılı olarak incelediğinizi düşünüyor musunuz?

Cevabınız Evet ise hangi açıdan inceliyorsunuz?

Cevabınız Hayır ise incelememe nedenleriniz neler?

2.Okuttuğunuz dersin öğretim programının dayandığı temel felsefe ve yaklaşıma hakim olma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı ve ölçek maddelerine verilen cevapların dağılımı betimsel analiz ile incelenmiştir. Elde edilen ölçümlerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogrov Smirnov testi, ölçümlerin gruplara göre varyans homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Ölçümlerin demografik bilgilere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Eğitim programı okuryazarlık düzeyi ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2017; Kalaycı, 2010).

Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir." İçerik analizinde yapılan işlem birbiri ile benzerlik gösteren verileri belli kavramları ve temaları etrafında bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlamak olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2001: 227). İçerik analizinde ulaşılmak istenen amaca bakıldığında elde edilen verileri daha iyi açıklayabilmek için belli kavramlara ulaşmak esastır. Bu yönden derinlemesine araştırma gerektiren verilerin analizinde kullanılmaktadır. Elde edilen verilerden alt temalar ve kodlar oluşturulmuş ve bu kodların frekansları oluşturulmuştur. Bulguları daha detaylı ortaya koymak amacıyla örneklemdeki öğretmenlere ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşmeler örneklemdeki öğretmenlerden bazıları ile görev yaptıkları okullarda gerçekleşirken bazı öğretmnelerle ise öğretmenlerin onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan her görüşme de çevre faktörlerinin etkilememesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın soruları alanında eğtim programaları ve öğretim alanında görev yapan uzmanlara yöneltilerek elde edilen sonuçlara göre soruların açık, anlaşılır ve araştırmanın konusuna uygun sorular oldukları görülmüştür.

Veri toplama işleminden sonra öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı ve bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular yolu

ile oluşan tema ve alt temalar “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış, sorulan soruların dönütleri göz önüne alınarak ihtiyaç görülen temasal düzenlemeler yapılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlik formülünden yararlanılarak bu araştırmanın güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) hesaplamaları sonucunda araştırma güvenirliği 0.87 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplarının kabul edilebilirliği için en az %80’ in üzerinde olması gerekmektedir. (Miles ve Huberman, 2016). Elde edilen sonuç ile bu çalışmanın yeterli derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatiksel çözümlemelerine dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve özerklik algı düzeylerinin belirlenebilmesi için ölçeklerden alınabilecek en yüksek ile en düşük puan farkı 3'e bölünerek hesaplanmıştır. Düzey=(5-1)/3= 1.33. Buna göre 1-2.33 arası düşük; 2.34-3.67 arası orta; 3.68-5.00 arası yüksek düzeyi göstermektedir. Ölçeklere ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Ölçeklere Ait Ortalama ve Standart Sapma Sonuç Tablosu

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Öğretmen Özerklik Ölçeği	307	1,67	5,00	3,59	0,68
EPVK	307	1,00	5,00	3,43	0,92
ÖPU	307	1,90	5,00	3,95	0,66
MG	307	1,00	5,00	2,76	1,13
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	307	1,00	5,00	4,03	0,59
Okuma	307	2,40	5,00	4,12	0,58
Yazma	307	2,14	5,00	3,96	0,67

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin özerklik ölçeği öğrenimi planlama ve uygulama alt boyutuna ait puan ortalamaları ($\bar{x}$=3.95), eğitimi planlama ve karar verme alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{x}$=3.43) ve mesleki gelişim alt boyutuna ait puan ortalamasından ($\bar{x}$=2.76) daha yüksektir. Ölçekten alınan toplam puanların ortalaması ise ($\bar{x}$=3,59) olarak bulunmuştur. Ortalamalara göre öğretmenlerin özerklik durumunun "orta" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okuma alt boyutuna ait puan ortalamaları ($\bar{x}$=4.12), yazma alt boyutuna ait puan ortalamaları ($\bar{x}$=3.96)'dır. Ortalamalar öğretmenlerin programı okuryazarlık düzeylerinin "yüksek" olduğunu göstermektedir.

Ölçeklere ait normallik ve levene testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir. Ölçeklere ait verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiştir. Ölçeklerin gruplara ait varyansların homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir.

Tablo 4.2. Ölçeklere Ait Normallik ve Levene Testleri Sonuç Tablosu.

		Eğitim Programları İle İlgili Karar Verme	Öğretimi Planlama ve Uygulama	Mesleki Gelişim	Okuma	Yazma	Levene Testi
Değişken		p	p	p	p	p	p
Cinsiyet	Kadın	0,200	0,312	0,200	0,236	0,262	0,236
	Erkek	0,206	0,318	0,220	0,319	0,415	
Kıdem	0-5 yıl	0,126	0,132	0,120	0,143	0,158	0,301
	6-10 yıl	0,159	0,196	0,255	0,161	0,135	
	11-15 yıl	0,070	0,115	0,151	0,131	0,111	
	16-20 yıl	0,072	0,177	0,057	0,070	0,053	
	21 yıl ve üzeri	0,091	0,146	0,139	0,095	0,073	
Okul kademesi	İlkokul	0,114	0,099	0,145	0,143	0,094	0,059
	Ortaokul	0,120	0,134	0,090	0,090	0,169	
Yaş	21-30	0,138	0,089	0,098	0,149	0,119	0,236
	31-40	0,090	0,125	0,227	0,211	0,145	
	41-50	0,098	0,115	0,125	0,125	0,085	
	51 ve üzeri	0,112	0,095	0,136	0,190	0,200	
Eğitim Durumu	Lisans	0,145	0,140	0,275	0,154	0,113	0,458
	Yüksek Lisans	0,109	0,128	0,099	0,098	0,100	
	Doktora	0,104	0,138	0,108	0,104	0,053	
Görev Türü	Kadrolu	0,137	0,215	0,312	0,148	0,102	0,202
	Sözleşmeli	0,126	0,082	0,101	0,118	0,097	
	Ücretli	0,157	0,056	0,127	0,156	0,119	

Tablo 4.2'de görüldüğü normallik testi sonuçlarına göre verilerin gruplara göre dağılımı normal dağılıma uygunluk ($p > .05$) göstererek dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediğini göstermektedir. Ek olarak ölçeklerin gruplara ait varyansları da homojenlik göstermektedir.

Öğretmen özerklik ölçeği maddelerine verilen cevapların dağılımına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4. 3.' de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Özerklik Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

	Hiç		Çok az		Biraz		Oldukça		Tamamen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	16	5,3	34	11,2	89	29,4	129	42,6	35	11,6
Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	26	8,6	51	16,8	83	27,4	114	37,6	29	9,6
Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	4	1,3	14	4,6	54	17,8	146	48,2	85	28,1
Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	3	7	2,3	35	11,6	164	54,1	96	31,7
Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.	12	4,0	25	8,3	83	27,4	116	38,3	67	22,1
Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	58	19,1	52	17,2	89	29,4	66	21,8	38	12,5
Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	6	2,0	17	5,6	61	20,1	149	49,2	70	23,1
Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	2	7	9	3,0	31	10,2	146	48,2	115	38,
Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.	5	1,7	20	6,6	69	22,8	132	43,6	77	25,4
Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	84	27,7	63	20,8	66	21,8	68	22,4	22	7,3
Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	3	1,0	9	3,0	38	12,5	140	46,2	113	37,3
Hizmet içi eğitimi verecek kişilerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	114	37,6	48	15,8	56	18,5	55	18,2	30	9,9
Öğrencilerin	10	3,3	39	12,9	79	26,1	114	37,6	61	20,1

ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.										
Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	40	13,2	57	18,8	74	24,4	89	29,4	43	14,2
Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	4	1,3	13	4,3	47	15,5	148	48,8	91	30,0
Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.	7	2,3	30	9,9	65	21,5	120	39,6	81	26,7
Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	5	1,7	14	4,6	63	20,8	145	47,9	76	25,1
Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	2	,7	9	3,0	52	17,2	139	45,9	101	33,3

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, "Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum." Maddesine verilen cevaplar da %42,6 oranla en yüksek değer alan oldukça ifadesi olmuştur. Hiç cevabı verenler ise %5,3 ile en düşük değer aldığı görülmüştür.

"Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum." Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %8,6 ile en düşük değer aldığı görülürken, oldukça cevabı verenlerin oranı %37,6 ile en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür.

"Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum." Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %1,3 ile en düşük değer almıştır, oldukça cevabı verenlerin oranı ise %48,2 olup en yüksek değere sahiptir.

"Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum." Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %54,1 ile en yüksek değere sahiptir. Bu madde genel olarak yüksek oranda oldukça cevabı verenlerin olduğu maddedir.

“Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %4 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %38,3 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine tamamen cevabı verenlerin oranı %12,5’ ile en düşük değere sahipken, biraz cevabı verenlerin oranı %29,4 ile en yüksek değere sahiptir.

“Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %2 ile en düşük orana sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %49,2 ile en yüksek değere sahiptir.

“Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %0,7 ile en düşük orana sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %48,2 ile en yüksek değere sahiptir.

“Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %1,7 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %43,6 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine tamamen cevabı verenlerin oranı %12,5 ile en düşük değere sahipken, biraz cevabı verenlerin oranı %29,4 ile en yüksek değere sahiptir.

“Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %1 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %46,2 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hizmet içi eğitimi verecek kişilerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.” maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %37,6 ile en yüksek değere sahipken, tamamen cevabı verenlerin oranı %9,9 en düşük değere sahiptir.

“Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %3,3 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %37,6 ile en yüksek değere sahiptir.

“Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %13,2 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %29,4 ile en yüksek değere sahiptir.

“Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum..” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %1,3 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %48,8 ile en yüksek değere sahiptir.

“Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum..” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %2,3 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %39,6 ile en yüksek değere sahiptir.

“Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum..” maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %1,7 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %47,9 ile en yüksek değere sahiptir.

“Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.” Maddesine hiç cevabı verenlerin oranı %0,7 ile en düşük değere sahipken, oldukça cevabı verenlerin oranı %45,9 ile en yüksek değere sahiptir.

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği maddelerine verilen cevapların dağılımına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4. 4.’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevaplar

	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	1	,3	8	2,6	71	23,4	153	50,5	70	23,1
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	2	,7	3	1,0	53	17,5	162	53,5	83	27,4
Hedefe uygun içerik seçebilirim.	1	,3	4	1,3	41	13,5	158	52,1	99	32,7
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	1	,3	3	1,0	44	14,5	164	54,1	91	30,0
İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	0	0,0	8	2,6	45	14,9	161	53,1	89	29,4
Ölçme araçlarını okuyabilirim.	1	,3	6	2,0	59	19,5	138	45,5	99	32,7
Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.	3	1,0	8	2,6	74	24,4	144	47,5	74	24,4
Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	0	0,0	2	,7	35	11,6	155	51,2	111	36,6
Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	0	0,0%	6	2,0%	41	13,5%	163	53,8%	93	30,7%
Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	2	,7	4	1,3	46	15,2	136	44,9	115	38,0
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	1	,3	1	,3	42	13,9	147	48,5	112	37,0
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	0	0,0	2	,7	43	14,2	148	48,8	110	36,3
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	0	0,0	1	,3	38	12,	148	48,8	116	38,3
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	0	0,0	6	2,0	63	20,8	139	45,9	95	31,4
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	1	,3	2	,7	35	11,6	165	54,5	100	33,0
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	1	,3	13	4,3	74	24,4	137	45,2	78	25,7
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	0	0,0	9	3,0	60	19,8	144	47,5	90	29,7
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	2	,7	6	2,0	66	21,8	145	47,9	84	27,7
Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	1	,3	16	5,3	66	21,8	143	47,2	77	25,4
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	3	1,	10	3,3	66	21,8	150	49,5	74	24,4
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	2	,7	11	3,6	65	21,5	143	47,2	82	27,1

Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	1	,3	12	4,0	64	21,1	147	48,5	79	26,1
Hedefe uygun soru yazabilirim.	1	,3	4	1,3	53	17,5	131	43,2	114	37,6
Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	2	,7	8	2,6	72	23,8	135	44,6	86	28,4
Hedefe uygun içerik yazabilirim.	1	,3	11	3,6	79	26,1	126	41,6	86	28,4
Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	,3	7	2,3	75	24,8	141	46,5	79	26,1
İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	1	,3	9	3,0	79	26,1	138	45,5	76	25,1
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	2	,7	20	6,6	87	28,7	131	43,2	63	20,8
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	0	0,0	7	2,3	58	19,1	145	47,9	93	30,7

Tablo 4. 4'de görüldüğü gibi "Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %50,5 ile en yüksek değere sahiptir.

"İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,7 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %53,5 ile en yüksek değere sahiptir.

"Hedefe uygun içerik seçebilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %52,1 ile en yüksek değere sahiptir.

"Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %54,1 ile en yüksek değere sahiptir.

"İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %53,1 ile en yüksek değere sahiptir.

“Ölçme araçlarını okuyabilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %45,5 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %47,5 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %47,5 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %51,2 ile en yüksek değere sahiptir.

“Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim..” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %53,8 ile en yüksek değere sahiptir.

“Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,7 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %44,9 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim..” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %48,5 ile en yüksek değere sahiptir.

“Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %48,8 ile en yüksek değere sahiptir.

“Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim..” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 ile en yüksek değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %48,8 ile en yüksek değere sahiptir.

“İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.” Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 ile en düşük

değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %45,9 ile en yüksek değere sahiptir.

"Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %54,5 ile en yüksek değere sahiptir. Bu madde en fazla "çok katılıyorum" cevabının verildiği maddedir.

"Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,3 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %45,2 ile en yüksek değere sahiptir.

"Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %47,5 ile en yüksek değere sahiptir.

"Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim." Maddesine hiç katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,7 ile en düşük değere sahipken, çok katılıyorum cevabı verenlerin oranı %47,9 ile en yüksek değere sahiptir.

Öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyete göre t Testi sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmen Özerklik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta kare
EPKV	Kadın	177	10,28	2,72	-0,360	.719	-
	Erkek	126	10,40	2,72			
ÖPU	Kadın	177	43,37	7,55	-0,530	.596	-
	Erkek	126	43,80	6,21			
MG	Kadın	177	10,49	4,32	-2,889	.004*	0,336
	Erkek	126	11,99	4,65			

*p< .05

EPKV=Eğitim Programları ile İlgili Karar Verme (EPKV); ÖPU= Öğretimi Planlama ve Uygulama; MG=Mesleki Gelişim

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen özerklik ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), diğer alt boyutlar anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Erkeklerin mesleki gelişime yönelik özerklik algıları kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan eta kare (etki büyüklüğü) hesaplamaları sonucu mesleki gelişim alt boyutunda orta düzeyde bir etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.6. Öğretmen Özerklik Algılarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Fark	Eta Kare
EPKV	0-5 yıl (1)	88	10,84	2,29	2,829	0,025*	1>3-4 5>3	0,512
	6-10 yıl (2	60	10,17	2,56				
	11-15 yıl (3)	47	9,49	3,13				
	16-20 yıl (4)	46	9,83	3,03				
	21 yıl ve üzeri (5)	62	10,77	2,69				
ÖPU	0-5 yıl	88	44,31	6,80	0,414	0,799		
	6-10 yıl	60	43,13	6,80				
	11-15 yıl	47	42,91	7,65				
	16-20 yıl	46	43,33	8,05				
	21 yıl ve üzeri	62	43,52	6,30				
MG	0-5 yıl	88	11,34	4,15	0,420	0,794		
	6-10 yıl	60	10,55	4,57				
	11-15 yıl	47	11,34	4,62				
	16-20 yıl	46	10,83	5,04				
	21 yıl ve üzeri	62	11,39	4,53				

*p<0,05

Tablo 4. 6'da görüldüğü gibi öğretmen özerklik ölçeğinin kıdeme göre değişimi incelendiğinde; eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutunun kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05), diğer alt boyutların kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren eğitim programlarındaki karar verme alt boyutundaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için TUKEY testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre; 0- 5 yıl kıdemi olanların eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyi 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olanlardan, 21 yıl ve kıdemi olanların ortalaması 11-15 yıl kıdemi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemk için yapılan eta kare (etki büyüklüğü) hesaplamaları sonucu eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutunda orta düzeyde bir etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.7. Öğretmen Özerklik Algılarının Okul Kademesine Göre t- Testi Sonuçları

Boyut	Kademe	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
EPKV	İlkokul	92	10,60	2,68	1,132	0,258	
	Ortaokul	211	10,21	2,73			
ÖPU	İlkokul	92	45,32	6,03	2,931	0,004*	0,415
	Ortaokul	211	42,78	7,29			
MG	İlkokul	92	11,95	4,44	2,128	0,034*	0,359
	Ortaokul	211	10,75	4,50			

*p<0,05

Tablo 4. 7'de görüldüğü gibi öğretmen özerklik ölçeğinin okul kademesine göre değişimi incelendiğinde; öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutları puanları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu puanları okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. İlkokul kademesi öğretmenlerinin öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim düzeyleri ortaokul kademesi öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan eta kare (etki büyüklüğü) hesaplamaları sonucu öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutlarında orta düzeyde bir etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.8. Öğretmen Özerklik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	X^2	p	Eta Kare
EPKV	Lisans	263	10,17	2,74			
	Yüksek Lisans	35	11,46	2,20	6,145	0,004*	0,415
	Doktora	4	10,50	3,87			
ÖPU	Lisans	263	43,24	7,10			
	Yüksek Lisans	35	45,60	6,09	5,215	0,044*	0,119
	Doktora	4	45,25	8,42			
MG	Lisans	263	10,83	4,39			
	Yüksek Lisans	35	13,06	4,89	9,125	0,012*	0,486
	Doktora	4	12,50	5,80			

*p<0,05

Tablo 4. 8.'de görüldüğü gibi öğretmen özerklik ölçeğinin eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde; eğitim programları ile ilgili karar verme, öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutunun eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynakladığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; yüksek lisans mezunlarının eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyi lisans ve doktora mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Yüksek lisans ve doktora mezunlarının öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim düzeyi lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan eta kare (etki büyüklüğü) hesaplamaları sonucu eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu ve mesleki gelişim boyutu orta düzeyde, öğretimi planlama ve uygulama alt boyutu anlamlı farklılıkları orta düzeyde etkiye sahiptir.

Tablo 4.9. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okuma	Kadın	177	62,35	8,33	1,203	0,230
	Erkek	126	61,14	9,00		
Yazma	Kadın	177	55,65	9,43	0,274	0,785
	Erkek	126	55,36	8,80		

Tablo 4. 9.'da öğretmen özerklik ölçeğinin okuma ve yazma alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde ölçek alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (p>.05).

Tablo 4.10. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Okuma	0-5 yıl	88	61,80	8,04	0,246	0,912
	6-10 yıl	60	62,78	8,63		
	11-15 yıl	47	61,28	8,22		
	16-20 yıl	46	61,57	9,96		
	21 yıl ve üzeri	62	61,66	8,85		
	Toplam	303	61,85	8,62		
Yazma	0-5 yıl	88	56,34	8,75	0,563	0,690
	6-10 yıl	60	56,03	9,60		
	11-15 yıl	47	54,98	8,15		
	16-20 yıl	46	54,04	10,39		
	21 yıl ve üzeri	62	55,40	9,19		
	Toplam	303	55,53	9,16		

*p<0,05

Tablo 4. 10'da görüldüğü gibi okuma ve yazma alt boyutlarının kıdeme göre değişimi incelendiğinde; alt boyutların kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (p>0,05).

Tablo 4.11. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Analizine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyut	Kademe	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Okuma	İlkokul	92	62,59	8,57	0,985	0,325	-
	Ortaokul	211	61,53	8,64			
Yazma	İlkokul	92	57,17	8,73	2,076	0,039*	0,415
	Ortaokul	211	54,81	9,27			

*p<0,05

Tablo 4. 11'de görüldüğü gibi okuma ve yazma alt boyutlarının okul kademesine göre değişimi incelendiğinde; yazma alt boyutunun okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05), okuma alt boyutunun anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. İlkokul kademesi öğretmenlerinin eğitim programı yazma düzeyi ortaokul öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için yapılan eta kare (etki büyüklüğü) hesaplamaları sonucu yazma alt boyutunda orta düzeyde bir etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.12. Okuma ve Yazma Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	X^2	p
Okuma	Lisans	263	61,52	8,57		
	Yüksek Lisans	35	63,69	8,65	3,125	0,139
	Doktora	4	69,50	8,02		
Yazma	Lisans	263	55,43	9,17		
	Yüksek Lisans	35	55,46	8,93	1,256	0,924
	Doktora	4	64,75	8,06		

Tablo 4. 12'de görüldüğü gibi okuma yazma alt boyutunun eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür (p>0,05).

Tablo 4.13. Öğretmen Özerklik Algıları ve Program Okuryazarlığı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okuma Yazma	Okuma	Yazma
Öğretmen Özerklik Algıları	r	,447**	,431**	,417**
	p	,000	,000	,000
EPKV	r	,326**	,297**	,319**
	p	,000	,000	,000
ÖPU	r	,457**	,466**	,404**
	p	,000	,000	,000
MG	r	,268**	,226**	,280**
	p	,000	,000	,000

Tablo 4. 13.'de görüldüğü gibi öğretmen özerklik algısı ölçeğinin genelinin okuma yazma ölçeği geneli ile (r=44,7) pozitif yönde orta düzeyde, okuma alt boyutu (r=43,1), ve yazma alt boyutu (r=41,7) ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Eğitim Programları Karar Verme alt boyutunun okuma yazma ölçeği geneli ile (r=32,6) orta düzeyde, okuma alt boyutu (r=29,7) ile düşük düzeyde, yazma alt boyutu ile (r=31,9) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutunun okuma yazma ölçeği geneli ile r=45,7

orta düzeyde, okuma alt boyutu (r=46,6) ve yazma alt boyutu (r=40,4) ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Mesleki Gelişim alt boyutunun okuma yazma ölçeği geneli ile (r=26,8) düşük, okuma alt boyutu (r=22,6) ve yazma alt boyutu (r=28) ile düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır.

Tablo 4.14. Öğretmen Özerklik Algılarının Program Okuryazarlığını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

		Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	
Model	Boyut	B	Std. Hata	Beta			VIF
Okuma	Sabit	36,348	2,769		13,128	0,000	
F=29,202;	EPVK	-0,005	0,213	-0,002	-0,022	0,982	1,751
p<0,001	ÖPU	0,591	0,081	0,481	7,290	0,000	1,682
R2=0,227	MG	-0,016	0,116	-0,008	-0,135	0,893	1,432
DW=2,121							
Yazma	Sabit	32,472	3,030		10,716	0,000	
F=21,846 ;	EPVK	0,292	0,234	0,087	1,251	0,212	1,816
p<0,001	ÖPU	0,424	0,089	0,324	4,776	0,000	1,429
R2=0,180	MG	0,143	0,127	0,071	1,127	0,261	1,364
DW=1,938							

Tablo 4.14'de öğretmen özerklik ölçeği alt boyutlarının bağımsız, okuma alt boyutunun bağımlı değişken olarak alındığı birinci regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=29,202 ; p<0,001). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama oranı %22,7'dir (R2=0,227). Modelde bulunan parametrelerin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde öğretimi planlama ve uygulama alt boyutunun (β=0,481) okuma üstünde pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı etkisi bulunurken (p<0,05) eğitim programları ile ilgili karar verme ve mesleki gelişim alt boyutlarının okuma üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunmamaktadır. Durbin Watson test istatistiğinin 2'ye yakın olması (DW=2,121) ve varyans şişme katsayılarının (VIF) 1-10 aralığıda olması nedeniyle otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir.

Öğretmen özerklik ölçeği alt boyutlarının bağımsız, yazma alt boyutunun bağımlı değişken olarak alındığı birinci regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=21,846 ; p<0,001). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama oranı %18'dir (R^2=0,180). Modelde bulunan parametrelerin anlamlılık düzeyleri

incelendiğinde öğretimi planlama ve uygulama alt boyutunun (β=0,324) okuma üstünde pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı etkisi bulunurken (p<0,05) eğitim programları ile ilgili karar verme ve mesleki gelişim alt boyutlarının okuma üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunmamaktadır. Durbin Watson test istatistiğinin 2'ye yakın olması (DW=1,938) ve varyans şişme katsayılarının (VIF) 1-10 aralığıda olması nedeniyle otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okutulan derslerin öğretim programını inceleme hakkındaki görüşleri Tablo 4.15'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretim Programını İnceleme Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Ö
Öğretim Programını İnceleme	**İnceleme Nedenleri**	Kazanım	6	1,2,12,19,27,28
		Hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluk	5	18,22,23,26,31
		İşlenebilirlik ve etkili uygulama	4	17,19,31,32
		Sınıf seviyesi	4	5,6,22,31
		Çevre ve okul şartları	3	6,22,23,
		Yöntem teknik ve eğitsel etkinlikler	2	1,25
		Değişiklikleri öğrenmek	2	1,32
		Hedefe hizmet etme	2	13,16
		Planlama	1	2
		Soru çeşitliliği açısından	1	8
		İçerik	1	12
		Ayrıntılı öğrenmek	1	14
		Düzenleme ve değişiklik yapmak	1	15
		Kazanım ve göstergelere uyarlama	1	19
		Mesleki yeterliliği artırmak	1	20
		Kanuna göre	1	21
		Ders içi materyallere göre	1	25
		Öğrenciye fayda sağlaması	1	28
	İncelememe Nedenleri	Değişiklik olduğu durumlarda	2	7,24
		Zaman ayıramama	1	4
		Okulların erken açılması	1	4
		Ders sayısının çokluğu	1	17
		Seminerlerin bir haftaya düşmesi	1	4

Tablo 4. 15'de görüldüğü gibi öğretmenler öğretiminden sorumlu oldukları derslerin öğretim programını inceleme ve incelememe nedenleri hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler inceleme ve incelememe alt temaları altında kodlarla ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu okutulan dersin öğretim programını incelediklerini belirtmişlerdir. İncelemelerinde programın öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluğu (5) ve sınıf seviyesi (4), çevre ve okul şartları (3), kazanımlar (6), yöntem teknik ve eğitsel etkinlikler (2), işlenebilirlik ve etkili uygulama (4) ortam, hedefe hizmet edip etmemesi (2), değişiklikleri öğrenmek (2), öğretim sürecini planlamak (1), kazanımlara uygun ders içi kullanılacak materyalleri seçmek veya oluşturmak (1), ders işleyişinde düzenleme ve değişiklik yapmak (1), içerik (1), kazanım ve göstergelere uyarlamaktır (1) gibi nedenlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında mesleki yeterliliklerini artırmak (1) için programın incelenmesi görüşünü savunan ve incelenmenin kanunca şart olduğunu (1) ayrıca öğrenciye fayda sağlamak için incelenmesinin gerekli olduğunu belirten öğretmenler vardır. Öğretim programını incelememe nedenleri olarak ise programda yapılan değişiklikler (2), zaman ayıramama (1), okulların erken açılması(1), ders sayısının çokluğu (1) ve seminerlerin bir haftaya sığdırılması (1) gibi nedenler belirtilmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Evet ayrıntılı inceliyorum. Bu alanda eksiklerim vardı eskiden. Yüksek lisansa başladıktan sonraki yıllarda bu eksiklerimi gidermek adına çok yol kat ettim. Her sene yeniden programa bakıyorum. Sene başında çıkarılan plan dışında haftalık ve aylık revizelerim oluyor. Mesela o sınıfın düzeyine henüz uygun olmayan kazanımları düzenliyorum. Bunları raporluyorum. Her sınıf için ayrı ayrı düzenleme ve değişiklik yapıyorum."(Ö15)

"Hayır. Derslerin öğretim programını değişiklik olduğu durumlarda incelemek yeterli oluyor."(Ö7)

"Evet inceliyorum. Öğretim programını sınıf seviyesine göre, çevre ve okul şartlarına göre inceliyorum."(Ö6)

"Evet öğrenciye neler kazandırmam gerektiğini hangi öğrenciye hangi kazanım uygun planlamadan önce bilmem gerekiyor."(Ö2)

"Kullanılan yöntem ve teknikler konulardaki ve kazanımlardaki çıkarılan eklenen durumları öğrenmek için inceliyorum"(Ö1)

"Evet. Teorik ve uygulama açısından birbirini tamamlayıp tamamlamadığını kontrol ediyorum."(Ö13)

"Evet mesleğimi daha iyi icra edebilmek için gerekli gördüğüm eğitim-öğretim programlarını inceliyorum. Öğrencilerime hitap eden onların anlatmak istediğim şeylerin kazanımları onların daha iyi anlayabilmeleri için ve herhangi bir eksiklik yaşanması için incelemeler yapıyorum."(Ö20)

"Hayır. Aslında öncesinde gözden geçirmiştim ve orada takip ettiğimde çok fazla değişiklik olmadığını görüp tekrar inceleme gereği duymuyorum."(Ö24)

"Evet çocukların yaş seviyelerine uygunluğu açısından daha önceki yıllarda öğrendikleri ile devamlılık sağlayıp sağlamadığı açısından sınıf ortamında işlene bilirliği açısından.."(Ö31)

"Evet inceleme yapıyorum. Programda ekleme ve çıkarma oluyor. Yapılan yenilikleri takip ediyorum."(Ö32)

Katılımcılardan (Ö1) programı kullanılan yöntem ve teknik, çıkarılan eklenen konuların olduğu durumlarda incelediğini dile getirirken, (Ö7) ve (Ö24) programı incelememe sebeplerini değişiklik olmadığı sürece incelemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uygulamadan Önce Ders Planlaması Yapma Hakkındaki Görüşleri Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretim Programını Uygulamadan Önce Ders Planlaması Yapma Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmen No
Öğretim Programını Uygulama	**Planlama Yapma Nedenleri**	Planlama	15	4,5,6,7,10,12,13,141,7 19,20,21,29,31,32
		Zaman kaybını önleme	8	2,4,6,13,17,23,27,32
		Programa uygunluk	5	9,11,20,24,28,
		Hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluk	4	3,15,24,31
		Yöntem teknik ve eğitsel etkinlikler	4	3,13,26,31
		Kazanım	4	16,17,20,26
		İşlenebilirlik ve etkili uygulama	3	7,16,25
		Ders içi materyallere göre	3	19,21,26
		Ön hazırlık yapmak için	2	6,33
		Sınıf seviyesi	1	8
		Çevre ve okul şartları	1	8
		Öğrenmenin kalıcılığını artırmak	1	23
		Yeniliklere açıklık-güncellik-kendini geliştirme	1	15
	Planlama Yapmama Nedenleri	Tecrübeye güven	2	1,3

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretim programını uygulamadan önce ders planlaması yapma ve yapmama hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler planlama yapma ve planlama yapmama alt temaları altında kodlarla ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler okuttukları dersin öğretim programını uygulamaya koymadan önce programa uygun biçimde ders planlaması yapma gerekçelerini büyük çoğunlukla planlama (15) kodu altında toplamışlar, planlı çalışmanın önemini belirtmişlerdir. Planlamanın bir diğer gerekçesi olarak programa

uygunluk (5) yani öğretim programına uygun ders işleme ve planlama öğretmenler tarafından en çok tekrar edilen nedenlerden biridir ayrıca zaman kaybını önleme (8) planlamanın büyük avantajlarından biri olarak görülmüştür. Planlama yapmanın diğer belirtilen nedenleri arasında: kazanımlar (4), bu kazanımların öğrenciye aktarılırken öğrenmenin kalıcılığını artırmak (1) için hangi yöntem teknik ve eğitsel etkinlikler (4) kullanılacağını belirlemek gösterilmiştir. Ayrıca sınıf seviyesi (1), ders içi materyallerin (3) kullanımı veya hazırlanması (3), tüm öğretim etkinliklerinin işlenebilir ve etkili uygulanması (3) ve ön hazırlık yapmak gibi nedenler planlama yapmanın gerekçeleri olarak belirtilmiştir. Planlama yapmama nedenleri alt temasında ise tek bir neden belirtilmiştir. Bazı öğretmenler planlama yapmamanın gerekçesini mesleki tecrübelerine (2) güvenmek olarak belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Evet öğrencilerimin bilişsel, duyusal ve psikomotor becerilere göre öğretim yöntem ve tekniklerini uyguluyor öğrencilerimin öğrenme güçlüklerini minimalize ediyorum."(Ö3)

"Evet yapıyorum. Planlama konuların belirlenen süre içinde işlenmesine ders işlemeden önce ön hazırlığın yapılmasına yardımcı oluyor."(Ö6)

"Evet plana uygun yapıyorum seviye ve sosyal hayata uygunluğu açısından inceliyorum örnek olarak gezilecek yerler"(Ö8)

"*Evet planlama yaparak dersi zamanında tamamlamayı hangi yöntem ve teknik kullanılacağını belirliyorum."(Ö13)*

"Planlama amacım sınıfın hazırbulunuşluğuna göre konunun güncelliğine göre değişiyor. Mesela ülkedeki afet durumunda doğa ile ilgili temayı öne çekiyorum. Farkındalığın artması adına birçok kanaldan destek önemli."(Ö15)

"Evet dersimin öğretim programını uygulamada önce programa uygun biçimde ders planlaması yapıyorum. Bu planlamanın amacı öğrencilerin kazanımları daha iyi kavrayabilmelerini sağlamak ve bu noktadaki eksikliklerini tamamlamalarını sağlamak ; örneğin peygamberimizin hayatını anlatırken konuyu hikaye şeklinde anlatıyorum ki öğrenciler anlayabilsin."(Ö20).

"Evet planlama amacı doğrultusunda ek kaynak çalışmaları ve özgün materyaller kullanıp ders sonrasında pekiştireç olarak pop vb. qizler kullanıyorum."(Ö21).

"Evet planlama amacı ile bilinmeyen kelimeler ile ilgili çalışmalar hazırlıyorum ders için uygun oyun ya da şarkı benzeri bir planlama yapmaya çalışıyorum konu içerisindeki dil bilgisi kurallarını ayırt ediyorum bildikleri bir konu bile olsa hatırlatma çalışması hazırlıyorum."(Ö31)

"Evet dersi planı yapıyorum yıllık plan ve günlük plan yapıyorum zamanlama ve konunun yetiştirilmesi açısından fayda sağlıyor çözüm yapılacak sorular ve etkinlikleri planlıyorum."(Ö32)

Katılımcılardan (Ö6), (Ö13) ve (Ö32) planlama yapmalarının nedenleri olarak derslerin zamanında yetiştirmek amaçlı olduğunu ve yapılacak etkinlikleri de buna göre daha rahat ayarladıklarını belirtirken (Ö31), planlama yapmasının gerekçesini hatırlatma çalışmalarına vakit ayırabildiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Hedef, Kazanım ve İçeriğin Uyum ve Tutarlılığı Konusundaki Görüşleri Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretim Programında Yer Alan Hedef, Kazanım ve İçeriğin Uyum ve Tutarlılığı Konusundaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmen No
Hedef Kazanım İçerik	**Uyumlu ve Tutarlı olma**	Hedef kazanım ve içerik tutarlılığı	8	8,9,12,16,17,20,30,32
		Hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluk	6	5,6,11,21,23,28
		Kazanım ve göstergelere uyarlama	4	11,18,19,28
		Sarmal eğitimden dolayı uyumlu ve tutarlı	2	21,22
		Planlama	1	19
		Sınıf seviyesi	1	28
		Programa uygunluk	1	10
	Uyumlu ve Tutarlı olmama	Materyal eksikliği	3	23,31,33
		Kazanım ve içerik paralel değil	3	6,14,33
		Zaman ayıramama	1	24
		Çevre ve okul şartlarının göz ardı edilmesi	1	23
		Eğitimin günlük politikalara karışması	1	7
		Öğrencilere uygulama yetersizliği	1	13
		Ortamın uygun olmaması	1	24
		Merkezi sınavlarda konu kapsamı tutarsızlığı	1	29

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere öğretmenlerin, öğretim programında yer alan hedef-kazanım ve içeriğin uyum ve tutarlılığı hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler, uyumlu-tutarlı olma ve uyumlu-tutarlı olmama alt temaları altında bu durumun nedenleri kodlarla ifade edilmiştir. Öğretim programının bu öğeleri arasındaki tutarlılığın, programın öğelerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluğu (6), kazanım ve göstergelere uyarlama (4) ve hedef kazanım ve içerik tutarlılığı (8) kodları en fazla belirtilen nedenler olmuştur. Öğretmenler arasında ayrıca öğretim programının ögelerinin birbiri ile tutarlı olma nedenini daha kapsamlı bir program olan eğitim programına uygunluğu (1) ile ilişkili bulan öğretmen vardır. Belirtilen görüşlere göre diğer tutarlı ve uyumlu olma nedenleri olarak: planlamanın (1) düzenleyici ve tutarlı fonksiyonundan yararlanılarak; hedef, kazanım ve içeriğin her zaman birbiriyle uyum içerisinde olmasının sağlanmasından bahsederek öğretimin etkili uygulamasının buna bağlı olduğunu ve sarmal eğitimden dolayı uyumluluk (2),

belirtilmiştir. Diğer tarafta öğretim programının hedef, kazanım ve içeriğinin uyumlu ve tutarlı olmadığını belirten öğretmenler görüşlerini şu gerekçelerle belirtmişlerdir: Okullardaki materyal eksikliği (3) ve bu eksikliğin bir sonucu olarak öğrencilerde uygulama yetersizliğine (1) sebep olması ayrıca kazanım ve içeriğin paralel olmaması belirtilen öğeler arasında uyum ve tutarlı olmamanın bazı nedenleri olarak görülmüştür. Öğretmenler tarafından belirtilen diğer nedenler ise programın genelinin hazırlanırken çevre ve okul şartlarını göz ardı etmesi (1) ve sınıf ortamının program hedeflerini kazandırmaya uygun olmaması (1), ayrıca zaman ayıramama (1), merkezi sınavlarda konu kapsamı tutarsızlığı (1) ve eğitimin günlük politikalara karıştırıldığı (1) ve değişikliklerin bu politikalar gibi ani ve dengesiz olduğu durumlarda uyum ve tutarlılık sorununun yaşandığını belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*"*Genel *olarak tutarlı ancak bazı kazanımların içerikle paralel olmadığı da oluyor."(Ö6)*

"Eğitimin günlük politikalara alet edildiği durumlarda uyum ve tutarlılık sorunu yaşanabiliyor."(Ö7)

"Hedefler Kazanımlar her zaman bir uyum içindedir olmazsa Öğretim konularında kopukluk ve öğrenme ortaya çıkar."(Ö8)

"Kazanım ve göstergelerin birbiriyle uyumlu çünkü gösterge ve kazanımların alt başlıkları olarak yazılmış durumda."(Ö11)

"*Hedefler ve kazanımlar Türkçe ders için Pek uyumlu değil uzun kitaplar yetersiz ek materyal kullanmak zorunda kalıyorum."(Ö14)*

"Genellikle uyumlu sürekli bununla uyumuyor dediklerim oluyor Elbette bir de siz kağıt üstünde Neyi sınıf ortamında içeriğin aktarımı ve çocuğun onu alması her zaman mümkün değil örnek olarak uzaktan eğitimde de aynı kazanım vardı ama aynı şekilde ulaşamadı."(Ö15)

"Kazanım ve göstergelerin birbiriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum göstergeleri Açıklama kısmında örneklerle açıklamaları planlama yaparken yardımcı olmaktadır."(Ö19)

"*Öğretim programında yer alan Hedef kazanım ve içeriğini kendi içinde uyumlu ve tutarlılığı olduğunu düşünüyoruz nedeni ise Hedef kazanım ve içeriğin kendi içinde uyumlu ve tutarlılığını bizzat görüyorum". (Ö20)*

"*Hedef kazanım ve içeriği uygunluğu bazı konularda ilkokul için zorlayıcı seviyelerde olduğunu düşünüyorum özellikle kitap içeriğindeki devrik cümle çoğunluğunun Doğu bölgeleri için öğrencileri anlamada zorlaştırdığını düşünüyorum".(Ö23)*

"*Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini olanak sağlayan bir program değil programda öğrencileri belirli bir kalıba sokmaya çalışıyorlar."(Ö26)*

"Rehberlik programında yer alan kazanımlar öğrencilerimizin gelişim düzeyine uygun sınıf düzeylerine ve beklentilerine uygun hazırlanıyor."(Ö28)

"Bazen Uyumsuz olabiliyor öğrenciler konularında ya da genel kültür içeren okuma parçalarına yabancı kalıyor mesela öğrenci hiç sörf yapmamış görmemiş gibi sporlarının görselini göstersek bile tam olarak kavrayamıyor."(Ö31)

Katılımcılardan (Ö15), (Ö19), (Ö20) ve (Ö28) hedef, içerik ve kazanımın kendi içerisinde uyumlu ve tutarlı olduğunu belirtirken (Ö31), (Ö26) ve (Ö23) uyumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Öğretim Programının Hedeflerine Uygun Yöntem, Teknik Seçme ve Uygulama Durumlarına Yönelik Görüşleri Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretim Programının Hedeflerine Uygun Yöntem, Teknik Seçme ve Uygulama Durumlarına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmen No
Öğretim Yöntem ve Teknik Seçimi	**Yeterli Hissedilen Durumlar**	Yeniliklere açıklık-güncellik-kendini geliştirme	7	4,15,17,18,19,20,29
		Hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluk	6	5,6,11,21,23,31
		Mesleki tecrübeye güven	4	4,8,25,29
		Yöntem teknik ve eğitsel etkinlikler	4	5,21,23,27
		Uygulamadaki yöntem ve tekniklere hakimiyet	3	11,13,20
		Geleneksel ve modern yöntemleri harmanlama	3	15,22,23
		Sınıf seviyesi	2	8,31
		Ünite hedeflerine ulaşma	2	1,12
		Yaparak yaşayarak öğrenme	2	14,27
		Planlama	1	24
		Değişiklikleri öğrenmek	1	4
		Çevre ve okul şartları	1	17
		Sarmal eğitimden dolayı uyumlu ve tutarlı	1	23
	Yeterli Hissedilmeyen Durumlar	Yenilikleri takip edememe	2	30,32
		Öğretim materyalleri yetersiliği	2	7,26
		Ünite hedeflerine ulaşamama	1	1
		Mesleki tecrübesizlik	1	3
		Motivasyon yetersizliği	1	7

Tablo 4.18'da görüldüğü üzere öğretmenlerin, öğretim programının hedeflerine uygun yöntem, teknik seçme ve uygulamaya yönelik görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler, yeterli hissedilen durumlar ve yeterli hissedilmeyen durumlar alt temaları altında kodlarla ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ile oluşturulan kodlara bakıldığında uzun yıllar öğretmenlik yapanların bu konuda kendilerini daha yeterli buldukları görülmüştür ve bu durum mesleki tecrübeye güven (4) olarak kodlanmıştır. Bazı öğretmenler ise öğrencinin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine (6) göre yöntem, teknik ve eğitsel etkinlikler (4) ayarlama konusunda ve bu yöntem ve teknikleri

uygulamadaki hakimiyet (3) yönünden kendilerini oldukça yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler geleneksel ve modern yöntemleri bir arada kullanma (3) konusunda başarılı olduklarını ifade ederek yenilikleri ve güncel gelişmeleri de takip ederek (7) kendilerini sürekli yenilediklerini, öğretim yöntem ve teknik seçiminde yeterliliklerini artırma çabasında olduklarını ifade etmişlerdir. Kendilerini bu konuda yeterli hisseden öğretmenlerin, yöntem ve teknik seçiminde, planlama (1) yapmayı ve bu planlama çerçevesinde sınıf seviyesine (2) uygun, çevre ve okul şartlarını (1) göz önüne alarak öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme (1) temelli yöntem ve teknikleri belirlediklerini ve bunlarla ünite hedeflerine ulaşma gayretinde olduklarını ifade etmişlerdir. Belirtilen görüşler arasında sarmal eğitimden dolayı uyumlu ve tutarlı(1) olmanın gerekliğinden ve değişiklikleri öğrenmek (1), kendini güncellemek gibi nedenlerden dolayı kendilerini yeterli bulan öğretmenlerde vardır. Öğretim yöntem, teknik seçimi ve uygulanmasında kendini yeterli bulmayan öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin değişen eğitim anlayışı ve sürekli yenilenen öğretim yöntemleri karşısında yenilikleri takip edememe (2) nedeni ile yetersizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okulların öğretim materyalleri yetersizliği (2) öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik seçiminde kendilerini yeterli hissedememe nedenleri arasında gösterilmiş ayrıca mesleki tecrübesizlik (1), motivasyon eksikliği (1) ve ünite hedeflerine ulaşamama (1) yetersizlik yaşamalarının nedenleri olarak belirtilmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Yeterli buluyorum çünkü yıllardır bu mesleği yapıyorum ve yenilenen yöntem ve tekniklerde yeniliklerde kendimi yeniliyorum."(Ö4)

"Öğrencilerin farklı öğrenme durumlarına göre farklı öğretim stratejileri zaten uyguluyorum. Bunlar ihtiyaca konuya öğrenci profiline göre değişiyor. Yeterli olduğumu düşünüyorum."(Ö6)

"Yeterli kalmadığım dersler ya da konular olabiliyor. Okulun sınıfımızın fiziksel ortamı ya da materyal eksikliği bazen öğretmen olarak bizlerin motivasyon eksikliği yeterliliğimizi etkiliyor."(Ö7)

"Yeterli buluyorum çünkü yöntem ve tekniklere hakimim çocukların ilgi ve zeka alanlarına uygun teknik belirlemeye çalışıyorum."(Ö11)

"Evet yeterli buluyorum öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli etkinlikleri çalışmaları yaparak yaşayarak öğretme biçimini ele alarak uygulamaya çalışıyorum."(Ö14)

"Eskiden değildim her gün yeni bir teknik uygulamak için hazırlık yapardım. Ama geleneksel yaklaşımlar yetişmiş çocuklarda bu teknikler her zaman işe yaramadı. Zamanla bunları harmanlamayı öğrendim ön hazırlık süreçlerinde azaldı. Ama mutlaka yenilikleri takip ediyorum. Eğitimler alıyorum."(Ö15)

"Yeterli bulmuyorum. Kendimi bu yolda geliştirmek için özellikle internet kaynaklı eğitimlere katılmaya çalışıyorum."(Ö18)

"Öğretim programını hedeflerine uygun öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerin seçiminde ve uygulanmasında kendimi yeterli buluyorum çünkü bu konuda kendimi geliştirdim."(Ö20)

"Sınıfın hazırbulunuşluluk seviyesine göre ilerleme taraftarı olduğum için konunun sarmallık ilkesine göre en basit seviyesinden başlayarak ilerler ve ihtiyaca göre çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım."(Ö23)

"Öğretim stratejileri yöntem ve teknikleri zamanla değişiyor. Bu değişime ayak uydurmak lazım bazen kendimi bu konuda yetersiz bulduğum oluyor. Farklı teknikleri araştırıp uygulamak gerekiyor. Dersin daha verimli olması için."(Ö30)

"Her sınıfın hazırbulunuşluğu aynı olmadığı için her sınıfta aynı yeterliliği sağlayamıyorum. Öğrencilerin ilgisi, yaş grubu, sınıf sayısı hepsi etkiliyor."(Ö31)

Katılımcılardan (Ö4), (Ö6), (Ö11), (Ö14),ve (Ö20)öğretim yöntem ve teknik seçimi konusundan kendilerini yeterli bulurken (Ö30), (Ö31), (Ö7) ve (Ö18) kendilerini bu konuda yeterli bulmamışlardır.

Öğretmenlerin Derslerde ve Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Konusundaki Görüşleri Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Derslerde ve Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Konusundaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmen No
Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Kullanımı	**Kullanma Nedenleri**	Geri dönüt alma	5	6,17,21,25,28
		Programa uygunluk	4	18,20,22,26
		Yöntem teknik ve eğitsel etkinlikler	4	5,21,23,27
		Farklı ölçme teknikleri araştırma ve kullanma	3	4,11,15
		Geçerlik ve güvenirlik tespiti	2	8,13
		Hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluk	2	19,23
		Konuya uygun değerlendirme	2	2,32
		Modern yöntemlerle değerlendirme	2	19,23
		Hedefe hizmet etme	1	30
		Öğrenci başarısını ortaya çıkarmak	1	7
		İşlenebilirlik ve etkili uygulama	1	18
		Sürekli değerlendirme	1	27
		Bireysel ve genel değerlendirme	1	24
		Yeniliklere açıklık-güncellik-kendini geliştirme	1	20
		Dil becerisini ölçme	1	31
	Kullanmama Nedenleri	Sağdece klasik teknikler kullanma	2	14,17
		Değerlendirmede sayısal yetersizlik	1	1
		Sınıf mevcudunun fazlalığı	1	15
		Teknoloji konusunda eksiklikler	1	29
		Konuların yetişmemesi	1	26

Tablo 4.19'de görüldüğü üzere öğretmenlerin, derslerde ve öğretim programında ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusundaki görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler, kullanma nedenleri ve kullanmama nedenleri alt temaları altında kodlarla ifade edilmiştir. Verilen yanıtlardan yola çıkılarak öğretmenler işlenen konuya göre ölçme ve değerlendirme yapabilme, gelişim-gözlem formu hazırlayarak uygulama yapabilme, farklı ölçme değerlendirme tekniklerini araştırma, tespit ve tamamlama, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmanın yanında modern ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenlerini öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı konusunda geri dönüt sağlama (5), yöntem teknik ve eğitsel etkinliklerin (4) etkinliğini görme ve öğretim programına uygun hareket etme (4) gibi nedenler öğretmenler tarafından en çok belirtilen nedenler olmuştur. Belirtilen ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma nedenleri arasında: öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygun tekniklerden yararlanma (2), farklı ölçme teknikleri araştırma ve kullanma (3), modern yöntemlerle değerlendirme (2), konuya uygun değerlendirme (2) yapabilme, yapılan uygulamaların hedefe hizmet etmesi (1), öğrenci başarısını ortaya çıkarması (1) ve ölçme sonuçlarının güvenirlik ve geçerliliğinin tespiti (2) gibi nedenler belirtilmiştir. Bunlara ek olarak yeniliklere açıklık, güncellik ve kendini geliştirme (1), dil becerisini ölçme (1), sürekli değerlendirme (1), bireysel değerlendirme (1) ve işlenebilirlik ve etkili uygulama (1) nedenler arasında belirtilmiştir. Öğretmenler kullanmama nedenlerini ise değerlendirmede sayısal yetersizlik (1), konuların yetişmemesi (1) yani zaman yönündeki sınırlılıklar ile sınıf mevcudunun sayısal fazlalığını (1) nedenleri arasında belirtmişlerdir. Bu nedenlere ek olarak sadece klasik teknikler kullanma (2) ve teknoloji konusunda eksikliklerini (1) ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmama nedenleri olarak belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Yeterli bulduğum gibi daha farklı ölçme tekniklerini araştırıp uygulamaya çalışıyorum."(Ö4)

"*Ölçme değerlendirme her ders için söz konusu. Geri dönüt almayı iyi yaparsak eksikleri tespit ve tamamlama daha kolay oluyor. Yeterli olduğumu düşünüyorum."(Ö6)*

"*Şimdiye kadar yetersizlik sorunu yaşamadım. Farklı okulların bursluluk sınavına ya da BİLSEM vb. sınavlardaki değerlendirmelerde öğrencilerimizin başarı durumu öğretmenin yeterlilik durumunu ortaya koyuyor."(Ö7)*

"*Yeterli buluyorum bununla beraber yeterlilik ve güvenirlilik açısından sağlamasını yapıyorum."(Ö13)*

"*Bu konu biraz üzüyor beni ölçme teknikleri çok fazla ancak 37-38 kişilik sınıflarda yapabildiğim ucu açık sorular boşluk doldurma çoktan seçmeli karışık*

sınavlar süreç değerlendirme adına her ay mutlaka değerlendirme yapıyorum konuşma ve dinleme kazanımları içinde kendimce uyguladığım teknikler var."(Ö15)

"*Yeterli düzeyde olduğumu düşünüyorum daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanıyorum. Geri dönüt aldığım için yeterli buluyorum."(Ö17)*

"*Derslerimde programda belirtilen ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendimi yeterli buluyorum. Yeterlilik alma konusunda kendimi geliştirdim elimden geldiğince kendimi güncel tutuyorum."(Ö20)*

"*Her kazanım sırasında yapmış olduğum pop-up qizler sonrasında öğrencilerin kazanımları anlayıp anlamadıklarını tespit ediyorum. Akabinde pop-up sınav oluşturuyorum bu nedenlerle ölçme ve değerlendirmede kendimi yeterli buluyorum."(21)*

"*Ölçme ve değerlendirme tekniklerini tamamıyla sınıftaki öğrenmelere göre düzenlemelere ve ögrencilere anlatmadığım konularda değerlendirmeye tabi tutmam hazırbulunuşluğa göre görsel grafik-tablo türü çeşitli ve zengin ölçme araçlarını kullanırım."(Ö23)*

"*Hayır müfredata yetişmediği için ölçme değerlendirme bütün konularda yapılamıyor."(Ö26)*

"Ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda kendimi yeterli buluyorum. Konunun öğrenilip öğrenilmediği hedefine kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini konusunu tekniklerle öğrenmiş oluyoruz."(Ö30)

"*Kısmen yeterli buluyorum ilkokulda ölçme ve değerlendirme teknikleri tam uygulanıyor."(Ö33)*

Katılımcılar genellikle uygulayacakları ölçme ve değerlendirme tekniğini belirlemede sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir ancak asıl sorunun istenen hedefe ulaşmada kullanılan tekniğin yetersiz kalması şeklinde (Ö30) gibi belirtenler de olmuştur.

Öğretim Programındaki Kazanımların Düzeyini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) Belirleme Hakkındaki Görüşler Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretim Programındaki Kazanımların Düzeyini (Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor) Belirleme Hakkındaki Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmen No
Kazanımların Düzeyini Belirleme	**Yeterli**	Hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygunluk	2	5,8
		Kazanımları ayırt etme	1	25
		Mantık ve muhakeme konusunda yeterlilik	1	14
		Bilgileri hatırlamak	1	31
		Sabırlı olma	1	31
		Programa uygunluk	1	20
		Davranış düzeyini belirleme	1	17
		Yaş düzeyine göre konu belirleme	1	1
		Sınıf seviyesi	1	6
		Duyuşsal alanda öğretmen yeterliliği	1	15
	Yetersiz	Psikomotor alanda yetersizlik	3	14,15,29
		Öğrencilerin gelişimsel farklılıkları	1	26
		Analiz-sentez basamağının zorluğu	1	15
		Kazanımların düzeyini belirleme	1	33

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere öğretmenlerin, öğretim programındaki kazanımların düzeyini (bilişsel-duyuşsal-psikomotor) belirleme hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler, yeterli ve yetersiz alt temaları altında kodlarla ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler kazanımların düzeyini belirlemede çoğunluk olarak kendilerini yeterli kabul etmektedir. Kendilerini yeterli görme nedenlerini: kazanımları ayırt edebilme (1) öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyine uygun (2) kazanımları saptama, yaş düzeyine göre konu belirleme (1), kazanımların davranış düzeyini belirleme gibi nedenler ile belirtmişlerdir. Bu nedenlere ek olarak mantık ve muhakeme konusunda bireysel yeterliliklerinin (1) kazanımların düzeyini belirlemede etkin olduğunu bunun ise sabırlı olmak (1) ile mümkün olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca duyuşsal alanda öğretmen yeterlilikleri(1) ve resmi programa uygunluk gibi nedenler belirtmişlerdir. Araştırma bulgularında kendilerini bu konuda yetersiz gören öğretmenler ise şu nedenleri belirtmişlerdir: Öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak kabul etmesindeki en büyük neden psikomotor alanda yetersizlik (3) olarak belirtilmiş ayrıca öğrencilerin gelişimsel farklılıkları (1), kazanımların düzeyini belirlemede ki zorluklar (1) ve bilişsel alanın önemli basamaklarından olan analiz ve

sentez basamağının zorluğu (1) bazı öğretmenlerin kendilerini yetersiz bulma nedenleri olarak belirtilmiştir

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Yaş düzeylerine göre hangi konuyu hangi ölçüde anlatacağımı biliyorum artık."(Ö1)

"Her öğrenci seviyesine uygun olduğu için yeterli buluyorum."(Ö8)

"*Hepsinde yeterli buluyorum. Ama bilişsel olduğu kadar psikomotor becerilerde de yeterli derecede yeterli buluyorum."(Ö13)*

"*Dersimiz daha çok bilişsel ve duyuşsal alana yönelik psikomotor beceriyi yeteri kadar kullanmıyoruz. Bilişsel alanda mantık ve muhakeme konusunda iyiyimdir."(Ö14)*

"*Duyuşsal düzey en iyi olduğum alan öğretmen yapısıyla çok ilgili bir durum. Bilişsel anlamda da bazen analiz ve sentez basamakları çocukları zorlasa da pes etmiyorum. Dersler biraz da çocukların o anki algılarına göre gidiyor. Ders bitiminde onlarda ben de mutlu oluyorum. Psikomotor alanda yeterli değilim gibi geliyor."(Ö15)*

"*Öğretmenin programı hazırlama düzenleme gibi yetkisi bulunmakta olup yıllık planlar öğretmenler için özgün olmalıdır. Bu sebeple her öğretmen bu konuda kendini yeterli görebilir."(Ö21)*

"*Bu üç alanı ayrı ayrı kullanmak yerine üçünü bağdaştırarak ders içerisinde vermeye çalışmaktayım. Konunun bu üç alana olan yatkınlığını göz önünde bulundururum."(Ö23)*

"*Doğudaki öğrencilerin genellikle bilişsel gelişimleri daha geride oluyor. Bu düzeyde çok yeterli değilim. Fakat yaptığım etkinliklerde duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirdiğimi düşünüyorum."(Ö26)*

"*Daha önceden belirlenmiş kazanımları öğrencilerin seviyesine göre basitleştirip ya da bir tık üste çıkararak belirlemeye çalışıyorum. Daha önceki bilgileri hatırlatarak örnekleri arttırarak sabırla yeterli olmaya çalışıyorum. Öğrencilere dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğunu sabır ve ilgi istediğini anlatıyorum yabancı dizi, film ya da şarkı öneriyorum."(Ö31)*

"*Bazen kazanımların düzeyini belirlemede kendimi yetersiz buluyorum."(Ö33)*

Katılımcılardan (Ö31) kazanımları öğretirken daha önceki bilgilerle bağ kurduğunu belirtirken, (Ö26) gibi yaşanılan bölgeye göre ya da diğer katılımcıların belirttiği gibi öğrencinin düzeyine ve gelişimine bağlı olarak değiştiğine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenlerin Öğretim Programının Uygulanmasında Öğretmenlere MEB Tarafından Özerklik Tanınması Hakkındaki Görüşler Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretim Programının Uygulanmasında Öğretmenlere MEB Tarafından Özerklik Tanınması Hakkındaki Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	f	Öğretmen No
Programın Uygulama Kısmında Özerklik	**Yeterli**	Tecrübeye güven	1	17
		Öğretmenin kendi özerkliğini yaratması	1	2
		Ders materyallerinin özerkliğe etkisi	1	22
		Öğretim programının uygulanmasında özerklik	1	9
		Özerliğin öğretimdeki etkisi	1	20
	Yetersiz	Sınav sisteminin izin vermemesi	2	1,21
		Zaman ayıramama	2	29,32
		Programın uygulayıcıları sınırlandırması	1	22
		Programın uygulanması	1	9
		Özgür olmaması	1	14
		Bölgesel şartların farklılığı	1	23
		Programın herkese hitap etmemesi	1	23
		Konuların yoğunluğu	1	29
		Evrak işlerinin yoğunluğu	1	32

Tablo 4.21'de görüldüğü üzere öğretmenlerin, öğretim programının uygulanmasında kendilerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özerklik tanınması hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler, yeterli ve yetersiz alt temaları altında kodlarla ifade edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin birçoğu programın uygulama kısmında kendilerini özerk hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenlerinden bazıları olarak: merkezi sınav sisteminin izin vermemesi (2), zaman ayıramama (2) ve programın uygulayıcıları sınırlandırması (1) gibi nedenler belirtmişlerdir. Öğretmenler öğretim ortamındaki

bölgesel şartların farklılığının (1) ve programın herkese hitap etmemesinin (1) kendilerini sınırladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca konuların yoğunluğu (1), evrak işlerinin yoğunluğu(1) gibi zamansal sınırlılıklar ile programın uygulanması (1) ve özgür olmaması (1) gibi nedenlerden ötürü kendilerini programın uygulama kısmında özerk hissetmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada kendilerini bu konuda yeterli veya özerk gören öğretmenler ise şu nedenlerle bu duruma açılık getirmişlerdir: tecrübeye güven (1), öğretmenin kendi özerkliğini yaratması (1) ve ders materyallerinin özerkliğe etkisi. Bu nedenlere ek olarak özerkliğin öğretimdeki olumlu etkisini (1) fark eden öğretmenlerin bu konuda kendilerini özerk kılması ve öğretim programının uygulanmasında özerklik (1) gibi nedenler belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Öğretmen kendi özerkliğini sınıfta yaratabilmeli"(Ö2)

"*Yeterince özerklik tanındığını düşünüyorum."(Ö3)*

"*Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlere yeterli özerklik tanındığını düşünmüyorum."(Ö9)*

"*Düşünmüyorum yıl sonu işlenen konu teknik planlama olarak sağlıklı geri dönüşler detaylı şekilde beyin fırtınası yapılması gerekmektedir."(Ö14)*

"*Aslında bugüne kadar hiçbir kısıtlama yaşamadım. Müfettişler dosyama bakarken yaşadığım değişimleri ve gerekçelerini okuma ve teşekkür etmişlerdi övünmek değil amacım ama işin nedenini."(Ö15)*

"*Kısmi anlamda evet çevre şartları ve imkânlar önemli olduğu için bazı durumlarda zorlanıyoruz."(Ö20)*

"*Genel olarak evet. 8.sınıflar ve 12.sınıflar haricinde öğretmen programını uygulayabilir. Belirlenen 2.sınıf bakanlık sınavları gerçekleştirildiği için öğretmen sisteme ve kazanımlara bağlı kalmak zorunda."(Ö21)*

"*Program uygulayıcılara belirli ve sınırlılık tanındığını düşünüyorum öyle olsaydı ilgili derslerde tek kitap gönderilmezdir. Öğrenci ve öğretmen seçme sunma olasılığı tanımlardı. Şu anda seçenek ve sınırlılık vs."(Ö22)*

"*Düşünmüyorum çünkü bölgesel şartlar ve farklılıklar eşit öğrenme fırsatı sunmamaktadır. Meb in çerçeve programının daha çok belirli seviyelere hitap ettiğini düşünüyorum. Kitaplarındaki cümle yapısının ilkokul öğrencisi için dezavantaj yarattığını düşünmekteyim."(Ö23*

"*Kesinlikle hayır ama yine de kendimizce uygulamaya çalışıyoruz."(Ö24)*

"*Hayır düşünmüyorum. Ağır bir müfredat olmasından dolayı yeterince vakit ayıramıyoruz. Diğer yönden kullanıma ölçme değerlendirme konusunda hiçbir özerklik hakkımız yok."(Ö29)*

"*Düşünmüyorum gereksiz evraklar ile zaman kaybettiriliyor. Evrak işlerine ayırdığım zamanı öğrencilerimle iletirim kurarak ve yaşayarak uygulama yapmak isterdim."(Ö32)*

Katılımcılardan sadece (Ö3) ve (Ö15) kendilerine özerklik tanındığını belirtirken diğer katılımcıların çoğunluğu kendilerini özerklik konusunda yeterli bulmadıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin Eğitim Program Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular Arasındaki Uyum

Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Öğretmen Özerkliği ölçeğinden alınan toplam puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin ölçeklere ilişkin aitmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin özerklik durumunun "orta" düzeyde olduğu programı okuryazarlık düzeylerinin "yüksek" olduğu görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki cevaplar incelendiğinde "eğitim programı okuryazarlığı konusunda kendini algılayışları ve eğitim programına hakim olma konusundaki kendini algılayışları" şeklindeki sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde yarısından fazlasının (31) kendisini yeterli biçimde tanımladığı görülmektedir. Bu durumun karma yöntem kullanılarak iki veri toplama yöntemi ile elde edilen sonuçların birbiriyle örtüştüğünü göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin "Hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim." Maddesine yüksek bir ortalama ile cevap verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle öğretmenler kendilerini hedef davranışın hangi boyutuna ilişkin olduğunu ayırt etmede yeterli bulmuştur. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan öğretmen

görüşleri incelendiğinde hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutunu belirlemeye ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu kazanımları yaş düzeyine göre belirleme, bilişsel, duyuşsal ve pskomotor alanlarda tespit etme konusunda kendilerini yeterli şeklinde belirtmeleri nicel ve nitel bulguların uyumlu olduğunu göstermektedir.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği maddelerinden "Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim." "Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim." "Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim." maddelerine verilen yanıtların yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formunda uzun yıllar öğretmenlik yapanların bu konuda kendilerini daha yeterli buldukları görülmüştür. Bazı öğretmenler ise öğrencinin düzeyine göre yöntem ve teknik ayarlama konusunda ve bireysel farklılıklara yönelik strateji belirleme yönünden kendilerini oldukça yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler geleneksel ve modern yöntemleri bir arada kullanma konusunda başarılı olduklarını ifade ederek yenilikleri ve güncel gelişmeleri de takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretim yöntem, teknik seçimi ve uygulanmasında kendini yeterli bulmayan öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında çoğunluğun okulun, sınıfın imkânlarının yetersizliği, araç ve materyal eksikliği veliler tarafından istenilen eşyaların temin edilememesi gibi sorunlar olduğunu belirtirken bazı öğretmenlerin de materyal hazırlama konusunda kendilerinin el becerisi bakımından yetersiz olduklarını ortaya koymaları nicel verilerde yüksek oranda yeterli görmeleri ama nitel verilerde yetersiz hissetiklerinin nedenlerini açıklmaları, nitel verilerin derinlemesine bilgi sunarak farklı boyutları ortaya çıkardığını göstermektedir.

"Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim" maddeleri Eğtim Programları ve Okuryazarlık ölçeğinde yer almaktadır ve öğretmenler çok katılıyorum cevabını en fazla vermiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerde de öğretmenlerin çoğunluğu hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabildiklerini belirtmişlerdir Bunun yanında öğretmenler işlenen konuya göre ölçme ve değerlendirme yapabilme, gelişim-gözlem formu hazırlayarak uygulama yapabilme, farklı ölçme değerlendirme tekniklerini araştırma, tespit ve tamamlama, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmanın yanında modern ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli

bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum nicel verilerdeki bulgularla uyuşmaktadır. Bu durum nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediğini göstermektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği maddelerinden ve alt boyutlarından (Eğitim Programları ile İlgili Karar Verme, Öğretimi Planlama ve Uygulama, Mesleki Gelişim) alıan ortalamalara göre öğretmenlerin özerklik durumunun "orta" düzeyde olduğu görülmektedir. Nitel bulgulara göre de öğretmenlerin çoğunluğu programın uygulama kısmında kendilerini özerk hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu sınav sisteminin izin vermemesi, öğretmenin programdan ayrı olmaması ve kendi özerkliğini yaratamaması konusunda özerk olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum nitel yöntem nicel yöntemle bazı noktalarda birbiri ile tutarlılık göstermesine rağmen nitel verilerle derinlemesine alınan bilgiler aralarında tutarsızlıkların olabileceğini göstermiştir. Bu bulgular araştırma da karma yöntem kullanmanın yerinde bir karar olduğunu göstermiştir. Çünkü elde edilen nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi ya da nicel yöntemde ulaşılamayan ayrıntılara, nitel yöntemle ulaşılması karma yöntemin avantajını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik algıları ve program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, okul kademesine ve eğitim durumu değişenlerine göre incelenmesini ve öğretmenlerin özerklik algılarının program okuryazarlık düzeylerini yordamayı amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen özerklik ölçeğinin cinsiyete göre mesleki gelişim alt boyutunun farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Okuma ve yazma alt boyutlarının ise farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Erkeklerin özerklik algıları ise kadınlardan daha yüksektir. Oğuz (2003), Pazar (2021) ve Yolcu (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen özerkliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özerkliğinin cinsiyete göre incelendiği çalışmalara bakıldığında bu araştırmada da olduğu gibi farkın erkelerin lehine olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin diğer alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada öğretmen özerkliğinin kıdeme göre eğitim programları ile ilgili karar vermede anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda ise kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Eğitim programları ile ilgili karar vermede 0-5 yıl kıdemi olanların 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi olanlardan, 21 yıl ve kıdemi olanların ortalaması 11-15 yıl kıdemi olanlardan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçların yanı sıra Çelik (2016), Pazar (2021) ve Yolcu (2021) kıdem değişkenine göre öğretmen özerklik davranışlarında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşarak özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koyarak bu çalışma ile farklı sonuçlar ortaya koymuşlardır.

Öğretmen özerklik ölçeğinin öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutları puanlarının okul kademesine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutu puanları ise okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. İlkokul kademesi öğretmenlerinin öğretimi planlama

ve uygulama ve mesleki gelişim düzeylerinin ortaokul kademesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okuma ve yazma alt boyutlarının okul kademesine göre, yazma alt boyutu ise okul kademesine göre farklılık gösterirken, okuma alt boyutunun farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlardan ilkokul kademesi öğretmenlerinin eğitim programı yazma düzeyi ortaokul öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin öğretmen özerklik puanlarının okul kademesine göre öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim alt boyutlarında farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın bu değişkeninden elde edilen diğer bir sonuç ise eğitim programları ile ilgili karar verme alt boyutunun okul kademesine göre farklılaşmadığı olmuştur. Ayrıca ilkokul kademesi öğretmenlerinin öğretimi planlama ve uygulama ve mesleki gelişim düzeyleri ortaokul kademesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucu da bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak ilkokul kademesindeki öğretmenlerin ortaokul kademesindeki öğretmenlere göre eğitim programları alanında daha ileri bir donanıma sahip olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın tarandığında Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021), Demir ve Toraman (2021) görev yapılan kademeye göre program okuryazarlık oranlarında öğretmenlerin algı seviyelerine göre farklılık olmadığı sonucunu ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin program okuryazarlıklarının kademe değişkenine göre ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır ve yapılan bu çalışmayı da destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Arıav (1991) öğretmenlerin program hakkındaki bilgileri artıp analiz sürecine daha fazla dahil oldukça programı kendi öğretme süreçlerine nasıl entegre edeceklerini daha net bir şekilde gördüklerini ifade etmektedir.

Öğretmen özerklik ölçeği eğitim programlarına göre karar verme alt boyut puanlarının eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur, diğer alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca yüksek lisans mezunlarının eğitim programları ile ilgili karar verme düzeylerinin lisans ve doktora mezunlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin okuma ve yazma alt boyutları eğitim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Çelik (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen özerkliğinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada dikkat çeken nokta ise yüksek lisans

mezunlarının eğitim programları ile ilgili karar verme düzeyi lisans ve doktora mezunlarından daha yüksek olduğu sonucudur.

Araştırmada öğretmen özerklik algısının program okuryazarlığı alt boyutlarından okuma bağımlı değişkenindeki değişimi açıklama oranının %22,7'dir (R^2=0,227), yazma alt boyutunun varyansını açıklama oranının ise %18 (R^2=0,180) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin özerkilik algılarının mesleki profesyonelliği artırdığı bulguları (Clement ve Vandenberghe, 2000; Karatay, Günbey ve Taş, 2020) ile tutarlılık göstermektedir.

Nitel sonuçlarda katılımcı görüşlerine göre okutulan dersin öğretim programına eğitme hizmet etme amacı, ders materyali hazırlama amacıyla inceleme, konunun aktarımı esnasında programa başvurma, etkili uygulama gibi konularda başvurdukları bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim programını kullandıkları yönteme göre, teknik ve konulardaki güncellenme ve değişikliklerden haberdar olmak için inceledikleri, hangi konuyu ve kazanımı ne zaman ve nasıl verileceğinin takibini yapmak için inceleyenlerin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Yine katılımcı görüşlerine göre öğretmenler konuların işlenmesi esnasında zamanı daha iyi ayarlamak adına planlama yaptıklarını belirtmişlerdir, ayrıca planlama yapmanın konuların zamanında bitirilmesine yardımcı olduğunu ifade eden ve ön hazırlığın yapılmasına yardımcı olduğunun da üzerinde duran öğretmenler olmuştur.

Öğretmenlerden hedef, içerik ve kazanım arasındaki uyum ve tutarlılık konusunda konular arasında kopukluk olduğunu belirtenler olmuştur, içerik aktarımı ve sarmallık konusunda ise uyumsuzluk var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı kazanımların içerikle paralel olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin genelinde eğitimin günlük politikalara karıştırıldığı durumlarda uyum ve tutarlılık sorununun yaşandığı görüşünün paylaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin düzeyine göre yöntem ve teknik ayarlama konusunda uzun yıllar öğretmenlik yapanların bu konuda kendini yeterli gördüğü ortaya çıkarılmıştır. Bireysel farklılıklara yönelik strateji belirleme yönünden ve geleneksel ve modern yöntemleri kullanma, yenilikleri ve güncel gelişmeleri takip etme de öğretmenlerin yeterli oldukları sonucuna varılmıştır. Kendini yeterli bulmayan öğretmenlerin ise çoğunluğun okulun, sınıfın imkânlarının yetersizliği, araç ve materyal eksikliği veliler tarafından istenilen eşyaların temin edilememesi gibi sorunlardan kaynaklandığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler işlenen konuya göre ölçme ve değerlendirme yapabilme, gelişim-gözlem formu hazırlayarak uygulama yapabilme, farklı ölçme değerlendirme tekniklerini araştırma, tespit ve tamamlama, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmanın yanında modern ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise teknolojiyi kullanma, konunun öğrenilip öğrenilmediğini tespit edecek ölçme ve değerlendirme tekniğini belirleme, hedefin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlama konusunda yetersiz hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, kazanımları yaş düzeyine göre belirleme, öğretim durumlarına göre ayarlama, rehberlik alanında kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Programın uygulama kısmında özerklik alt teması altında öğretmenlerin bir kısmı kendilerini yeterince özerk hissederken bu durumu programın esnek olmasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin kendi özerkliğini sınıfta yaratacağından bahsederek rehberlik kısmında da özerk olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise sınav sisteminin izin vermemesi, öğretmenin programdan ayrı olmaması ve kendi özerkliğini yaratamaması konusunda özerk olmadıklarını belirtmişlerdir. İlgili alanyazında, Canbolat (2020) Türkiye'deki genel ortaöğretim seviyesinde bulunan öğretmen özerkliğini öğretmenlerden alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile topladığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen politikalarıyla ilgili; mesleki özerkliğin tüm boyutlarını içselleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gültaktı (2020) öğtretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile özerklik algıları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin özerklik algılarının mesleki profesyonelliklerini yordadığını saptamıştır. Bu durum bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermiştir çünkü bu araştırmada da elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin tecrübeli olması özerklik algılarını etkilediği sonucu bulunmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmen özerkliğinin program okuryazarlığı düzeyini yordadığı sonucu, öğretmenlerin özerklik algılarını geliştirmek için önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin özerklik algıları geliştirilerek program okuryazarlık düzeyleri artırılabilir.

- Öğretmenlerin genel olarak program okuryazarlığı düzeylerinin, programı eleştirel okuma ve yazma boyutlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmelidir.
- Çalışmada bazı öğretmenlerin sınav sisteminin izin vermemesi, öğretmenin programdan ayrı olmaması ve kendi özerkliğini yaratamaması konusunda özerk hissetmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu amaçla yöneticiler öğretmen özerkliğini sağlayıcı faaliyetlerde bulunabilirler. Öğretmenlerin kendilerini daha özerk hissedecekleri eğitim ortamları oluşturulabilir.
- Özerkliği destekleyecek eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğretmen özerkliği ve program okuryazarlığı dikkate alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu çalışma farklı ve daha geniş örneklemler üzerinde tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin özerklik algılarının ve program okuryazarlıklarının geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişimleri öğretmen özerkliği ve program okuryazarlığı kapsamında incelenebilir.

KAYNAKLAR

Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 341-355

Akbaba, B. (2013). The attitudes of pre-service social studies teachers' towards teaching profession and their self-efficacy about using instruction materials. *Mevlâna International Journal of Education (MIJE), 3*(2), 157-169.

Akçay, P. Sevinç, H.H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*

Akınoğlu, O. ve Doğan, S. (2012, 12-14 Eylül). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı [Sözlü Bildiri] 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul.

Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 315-332.

Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(73*), 315-332

Alek, R, Fitria, H. ve Eddy, S. (2021) The role of teachers in implementing curriculum 13 in primary schools. *Contents Lists Available At Journal IICET, 6(*1), 291-295

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı.

Altunışık, R. Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E.(2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (4. bask›). Sakarya: Sakarya Kitabevi

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education, 33*(3), 357-373

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1):37-75,

Archbald, D. ve Porter, A. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(1), 21-

Arıav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal Of Curriculum And Supervision, 6*(3), 183-200

Arslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Arthur, J. Warıng, M. ve diğ. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojiler (*A. Erözkan ve E. Büyüköksüz, Çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık

Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research 7*(4), 973-979

Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 171-186.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi,* (7),17, 9-26

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. A. Ataman. (Ed.), Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim içinde. (ss.12–31). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen Özerkliğinin, Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye Olan Etkidinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi.

Atlı, K. Kara, Ö ve Mirzeoğlu , A,D. (2021) Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 26*(2), 281-299

Autonomy in R. S. Peter‟s Theory. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain, 43 (*1), ss. 191-207.119.

Autonomy. Terry Lamb ve Hayo Reinders (edt.) Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 187-204

Avcıoğlu, H. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)*. H. Avcıoğlu, (Ed.), İlköğretimde özel eğitim içinde (64-144). Nobel.

Aygün, H.E. (2019) The prediction of the teaching readiness level of pre-service teachers in terms of curriculum literacy. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(*2), 203-220

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen

Bailey, K. Curtis, A. ve Nunan, D. (2001). Pursuiding Professional Development. Boston, Massachusetts: Heinle ve Heinle/Thomson Learning

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü.* Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım.

Balçın, M. Coştu, F. ve Mertoğlu H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(*1), 1194-1217.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 231-274

Başaran, İ.E. (1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kızılay

Bayrakdar, U., Vural-Batık, M., ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 133-149.

Bayraktar, E. (2017). *Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.

Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Baysen, F., Çakmak, E., ve Baysen., E. (2017). Bilgi okuryazarlığı ve öğretmen yetiştirme. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,31(*1), 55-89.

Bedir, G. (2020). *Program GelişTirmede Temel Kavramlar Ve Aşamalar.* H. G. Berkant (Ed.), Program geliştirme kuramdan uygulamaya içinde (1. baskı, ss. 6-7). Anı.

Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, ve T. Lamb (Eds.), Learner autonomy, teacher autonomy: future directions (pp. 111- 117). (English language teaching review). Harlow: Longman

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40*(01), 21-40

Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research, 14*(3), 259–275

Bolat, Y. (2016). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages,12*/18, 121-138.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, 18(*12), 121-138. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103

Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Anadolu Türk Eğitim Dergisi, 3(*1), 88-108.

Boydak Özan, M. Ve Özdemir, T. (2018). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Asos Yayınları

Boz, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? a study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly, 28 (*3), 49-74

Bustingorry, S. O. (2008). Towards Teachers' Professional Autonomy Through Action Caldwell, B. J. (2005). School-based management: Educational policy series. Paris:UNESCO

Bümen, N.T (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim

Bütün, Y. (2020) *Öğretmen Özerkliğinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Mesleki Benlik Saygısının Aracılık Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler.* Konya: Kuzucular Matbaacılık

Büyüköztürk, (2017). Soysal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayınları. https://doi.org/10.14527/9789756802748

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K.E ve diğ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* , Doktora tezi.

Can, M. T. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi).

Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education, 129(*3), 436-447

Canbolat, Y. (2020). Türkiye`de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim. 45*/202, 141-171

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18(*4), 497-521

Chan, A. S., Fisher, D., & Rubenson, K. (2007). Introduction. A.S. Chan, D. Fisher ve K. Rubenson (Ed.), The Evolution Of Professionalism. Educational Policy İn The Provinces And Terrirories Of Canada, (1-9). University Of British Columbia

Chirkov, V. I., ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and Clement, M., ve Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial adventure?. *Teacher and Teaching Education, 16,* 81–101

Corwin, R. G., ve Borman, K. M. (1998). Schools As Work Place: Structural Constraints On Administration. N. J. Boyan (Ed.) Handbook Of Research

Educational, 209-234. Crawford, J. R. (2001). *Teacher autonomy and accountability in charter schools. Education and Urban Society, 33(*2), 186-200

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Kitabın orjinal basım yılı 2011)

Crookes, G. (1997). What Ġnfluences What And How Second And Foreign Language Teachers Teach? The Modern Language Journal, 81(1),, 67-99. Cuyper, S. E. (2010).

Çakalcı, N. (2019). Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi

Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. , 38(1), 296-309*

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Muğla İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*17), 189-208

Çolak. İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268

Dee, J. R., Henkin, A. B., ve Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education, 41(*6), 603-627

Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi.11*(3), 1516-1528

Demiral, H., Baydar, F., & Gönen, İ. (2010, 20-22 Mayıs). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri [Sözlü Bildiri]. 9.Ulusal Sınıf Oğretmenliği Sempozyumu, Elâzığ.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya EğİtimdeProgram GelişTirme*. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *EğİtimdeProgram Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (25. baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, & Z. Kaya (Eds.), Eğitime giriş içinde (15. baskı, ss. 9-16). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi

Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Eğitim ve Bilim. 36(159), 96-111.

Dewey, J. (2018). Günümüzde eğitim (3. baskı). (T. Öztürk, çev.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1970'te yayınlanmıştır.)

Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi.

Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 361-385.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.

Doğan, H. ve Can, A. (2009). Örgütlerde mesleki özerklik sorunu ve Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(*1), 133-148

Eğmir, E., ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 123-138. https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727

Enç, M. (1980). Özel eğitim ve genel eğitimin ilişki ve etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim,* 5(26).

Erdamar, F.S ve Akpunar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. *Journal of Education and Training Studies.8(*3), 2324-8068

Erdamar, F.S ve Akpunar, B. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,20/*2, 123-138

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme.* Anı Yayıncılık

Erden, M. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi

Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., ve Akbunar, Ş. (2016). 2005 Yılı ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(*1), 171-196

Ersoy, N., ve Aydın, E. (1994). Tıbbi Etik'te "Özerklik" ve "Özerkliğe Saygı İlkesi". *T Klin Tıbbi Etik, 1*

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Ankara: Cihan.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Cihan Matbaası

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan

Ertürk, S. (2017). *Eğitmde program geliştirme.* Ankara: Edge Akademi

Esen Aygün, H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9*, 203-220.

Eskicumalı, A. (2018). Eğitim Bilimine Giriş. Özdemir, Y. ve Turan, S. (Editörler). Eğitimin temel kavramları. Ankara Pegem Akademi

Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe policies and measures.*

Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Forster, G., ve D'Andrea, C. (2009). Free to teach: what America's teachers say about teaching in public and private schools. School choice issues in depth. *Friedman Foundation for Educational Choice.*

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and ıts measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59(*1), 58-76

Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:2, 28464

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania)

Gömleksiz, M. N., ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 73,* 509-529.

Gökkaya, S. (2019). *Ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin kamu ve özel kurumlar açısından incelenmesi: kastamonu örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu

Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., ve Ulusoy, A. (2006). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İlköğretim Online, 5*(1)

Gömleksiz, M.N, Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science, 73,*509-529

Görgen, İ. (2012). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30* (4), 233-252

Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi

Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27 (2), 499- 507. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000368

Güneş-Şınego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin Iincelenmesi. Kesit *Akademi Dergisi, 7* (27), 233-256. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/63113/959325

Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Tez No.682861) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gürsel, O. (2003). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Yayınları.*

Gül Öksüz, F. (2015).*Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi

Gül, F. Ö. (2016). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Gülpek, U. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Bursa Uludağ Üniversitesi*

Gültaktı, Z.A. (2020). Öğretmen *algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

Günlü, R. (2003). Özerklik, Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim. Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Cilt 1. Sayı 1

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Güven, B. ve Alp, S. (2008). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi. 177*, 153-165

Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.

Hanson, E. M. (1992). *Educational Administration And Organizational Behaviour*. (3rd Edition). Boston: Ally And Bacon

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2827/38293

https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47954/606734

Huang, J. (2007). Teacher autonomy in second language education. *CELEA Journal.30(*1), 30- 42

Ingersol, R. M. (1997a). The Status of Teaching As a Profession: 1990-1991 (NCE 97-104). Washington, DC: U.S. Department of Education

Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. GSE Publications, 129

İpek, D. Ş. (2017). *Yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.

Kabaalioğlu, H., ve Yıldırım, T. (1995). *Türkiye'nin İdari Teşkilatı*. İstanbul: Kazancı Yayınları

Kahraman, A. (2020*). Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlilik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 12(65),* 1307-9581

Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), 76-80. https://doi.org/10.1177/10534512040400020201

Kana,F., Aşçı, E, Kana,Z.H, ve Elkıran, Y.M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(80),* 233-245

Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karaköse, t., ve Kocabaş, i. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Journal Of Theory ve Practice İn Education (jtpe), 2(1).

Karakuş, F. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler.* Nobel Yayınları

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Nobel.

Karatay, M., Günbey, M., Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9, 2, 173-195

Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 963-977

Kasapoğlu, K. (2020). Perceived curriculum literacy scale for teachers: a scale development and validation study. *İnönü UniversityJournal of the Faculty of Education, 21(* 2), 963-977

Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records, 104*(2), 273-300

Kaya, A. Karabulut, A., ve Yandı, A. (2019) Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal*

Araştırmalar Dergisi, 23(2), 555-574. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/489735

Kellner, D., ve Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26*(3), 369-386. https://doi.org/10.1080/01596300500200169

Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacherjob satisfaction. *Educatıonal scıences: theory ve practıce, 20*(4), 1-15

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara

Keskin, A., ve Korkmaz, H. (2017, 26-28 Ekim). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. [Sözlü Bildiri]. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla.

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 9(*18), 77-98

Kırmalı, C. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlilik İnançları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

Klimczak, A. K. ve diğerleri. (1995). Teacher decision making regarding content structure: A study of novice and experienced teachers. *Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (284*-293). Columbia Missouri: Educational Resources Information Center

Koçyiğit, M., Erdem, C., ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9 (3), 774-799. https://doi.org/10.30703/cije.651639

Koçak, A. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin özerklik algılarının tükenmişlik seviyelerine etkileri: van örneğ*i. Yüksek lisans tezi, Konya Necmeddin Erbakan Üniversitesi

Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Kök, M., Çiftçi, M., ve Ayık, A. (2012). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği) / An examination on teachers competencies in their branches (Sample of early childhood teacher's). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1).

Kreis, K. ve Young Brockopp, D. (2001). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education, 107(*1), 110-115

Küçük, A., ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 97-112.

Küçükahmet, L. (2007). Program geliştirme ve öğretim. Ankara: Nobel Yayıncılık

Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Nobel

Küçükoğlu, A., ve Kaya, H. İ. (2009, 21-23 Mayıs). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algıları [Sözlü Bildiri] 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Eskişehir.

Kuku, S. M., ve J. W. Taylor. (2002). Teachers' participating in decision making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in north Philippine academies. *International Forum Journal 5(*1), 19-46

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişrn Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türk Bilimi Araştırmaları dergisi, 28*(28), 283-298

Kuyubaşıoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin

Kürkçü, M.(2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki,*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya

Kürkçü, M., ve Köşterelioğlu, M. A. (2018, October). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *In Icpess (International Congress On Politic, Economic And Social Studies)* (No. 5)

LaCoe, C. S. (2006). Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy

Lai-ngok, J, W. (2004). School autonomy in china: a comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration, 32(*3), 54-73

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23(*2), 175-181

Littlewood, W. (1997). Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. KMITT (Eds.), Proceedings of the International Conference Autonomy 2000 (124- 140). KMITT, Thonburi, Thailand

Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation* 71, 101099

Lumpkin, G.T. ve Dess, G.G. (1996). "Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance", Academy of Management Review, 21(1), 135– 172. Macklin, R. (2006). The moral autonomy of human resource managers. Asia Pacific Journal of Human Resources, 44

Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Mendoza, M. S. (2010). Critical literacy: changing the world through the word. McNair Scholars Research Journal, 6(1), 39-44.

Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy. Journal of Communication, 48, 70-80. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed). Sage.

Mickel, N. M. (2015). Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Norman, USA. Miller ve Jeffrey Paul (Edt.) Autonomy içinde 99-126. New York, Cambridge UniversityPress

Miles, M.B ve Huberman, A.M (2016). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap.* Ankara Pegem Akademi. Çev. (Altun ,S. A ve Ersoy, A)

Miller, G. A. (1988). The challenge of universal literacy. Science, 241 (4871), 1293-1299. https://doi.org/10.1126/science.241.4871.1293

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname.http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hu kmunda_kararname.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2013). Özel (üstün) yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri (ilkokullar).

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2015). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Özel eğitimde plan.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri.

Monjan, S. V., & Gassner, S. M. (1979). Critical issues in competency based education. New York: Pergamon Press Inc.

Musaağaoğlu, C. (2004). *Ergenlik sürecinde özerkliğin gelişimi ile tutumlar arasındaki ilişki*. Ankara: H.Ü. S.B.E. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Nasırcı, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi

Öğütülmüş, K. (2014). Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Oğuz-Haçat, S., & Demir, B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 3(2), 116-145.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1273-1297

Oliva, P. F., ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (8. baskı). (K. Gündoğdu, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1982'de yayımlanmıştır.)

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. Bilgi Dünyası, 11(1), 101-121.

Opoh, O. E. ve Awhen, F. (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

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2003). The PISA 2003 assessment framework-mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: Author.

Orlosky, D.E (1973). Teacher competence: to what ? *Annual Meeting Of The American Educational Research Association.* New Orleans Lovisional

Ormond, B.M. (2017). Curriculum decisions the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies, 49(*5), 599-619

Oshana, M. (2003) How Much Should We Value Autonomy? Ellen Frankel Paul, Fred D. Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3(*2), 25-39, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m

Öğretmen Yetiştirme Ve Genel Müdürlüğü, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,* Ankara MEB

Özarslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research, 4(*1), 207- 218

Özarslan. G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.3*(2),25-39

Özdemir, S. Ve Turan, S. (2018). Okul müdürlerinin manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,19*(2), 2147 – 1037

Özdoğan, B. (1997). *Çocuk Ve Oyun.* 2. Basım. 28-37. Ankara: Anı Yayıncılık

Özmen, A. (2000). Uygulamalı araştırmalarda örneklem yöntemleri. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*

Öztürk, H.İ. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 35*/082-099

Öztürk, İ. H. (2009). Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(*35), 82-99

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

Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi

Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly, 29(*1), 37

Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale, Manuscript submitted for publication

Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research, 86(*3), 172-178

Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of The Child. (Çev. Marjorie Gabain).* London, Routledge & Kegan Paul Ltd.

Porter, A.C (1989). Dışsal normlar ve iyi öğretmenlik: öğretmenlere neyi yapıp neyi yapmayacaklarını söylemenin faydaları ve zararları. *Educotional Evaluation And Policy Analysis. 11*(4), 343-356

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8,* 183 – 202

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction (Doctoral Dissertation).* Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981)

Safran, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5(58), 58-62.

Şahin, Ç., ve Kızılaslan-Tunçer, B. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 247-260. https://doi.org/10.17556/erziefd.511367

Salminen, J., ve Annevirta, T. (2016). Curriculum and teachers' pedagogical thinking when planning for teaching. European Journal of Curriculum Studies, 3(1), 387-406

Saral, N. Ç. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

Saral, N.Ç (2019). *Explorıng curriculum lıteracy level of englısh language teachers ın turkey*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 132-170. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/60452/776214

Saylan, N. (2010). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık

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

Seggie, N.F, ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları.* Ankara: Anı Yayıncılık

Şencan, H. (2002). Bilimsel Yazım. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma: Evrensel okuryazarlık. Bilim ve Aklın

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Yargı Yayınevi

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık

Shalberg, P. (2007). Education Policies For Raising Student Learning: The Finnish

Shaw, J. (2008). Teachers Working Togerher: What Do We Talk About When we Talk About Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, *114(*4), 488-493

Silva, A,L,L. ve Molstad, C, E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal, 31(*11), 115–131

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114(*1), 68-77

Skinner, R. R. (2008).? *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference* (Doctoral dissertation, The George Washington University)

Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf erişim: 10 Ağustos 2022

Smith, S. W., ve Brownell, M. T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform. Focus on Exceptional Children, 28(1), 1-12. https://doi.org/10.17161/foec.v28i1.6850

Smith, S., Slattery, W., ve Knopp, T. (1993). Beyond the mandate: Developing individualized education programs that work for students with autism. Focus on Autistic Behavior, 8(3), 1-15. https://doi.org/10.1177/108835769300800301

Sølvi Mausethagen ve Christina Elde Mølstad (2015) Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:2, 28520

Sökmen, Y.(2018) *Sınıf* Öğretmenlerinin Öz-yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511735)

Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(*1)

Sönmez, V. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sönmezer, M., & Eryaman, M. (2008). Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(*2), 189-212

Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Maryland, College Park

Spreitzer, G.M., De Janasz, S.C., Quin, R.E. (1999). Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior. 20,*511-526

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning. *UNESCO International Bureau of Education.* http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf

Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations. Paper 1092

Strong, L. E. G., Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument, *Educational Studies*, 50:2, 123-145,

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

Sural, S. ve Dedebali, N,C. (2018). A study of curriculum literacy and ınformation literacy levels of teacher candidates in department of social sciences. *European Journal of Educational Research, 7(*2), 303-317

Şahin, A.İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu

Şahin, İ. (1999). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Şahin. A.E. (2009). Meslek ve öğretmenlik. (Edt. V.Sönmez). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

Şakar, S. A. (2013). Ortaokul ve *liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneğ*i. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

Şınego, S,M. ve Çakmak,G. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi, 7* (27), 233-256

Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi

Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi

Taşgın, A., ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, (3), 80-90.

TEDMEM. (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli. Erişim: https://tedmem.org/wp-content/uploads/2019/07/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli.pdf. Erişim tarihi: 05.09.2022

Temiz, Y. (2001). *Öğretmenlik Eğitim Aydınlanma*. Ezgi Kitabevi Yayınları

Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış, 36*, 1-20

Torres, A. C. (2014). Are we architects or construction workers re-examiningteacher autonomy and turnover in charter schools. *Education Policy AnalysisArchives, 22*(124)

Türk Dil Kurumu. (TDK). (2020). Türkçe büyük sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu. (TDK). (2020). Türkçe büyük sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu. (TDK). (2020). Türkçe büyük sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. https://sozluk.gov.tr/

Tuzcuoğlu-Bülbül, N. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Artuklu Üniversitesi-Mardin

Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. Türklük Bilimi Araştırmaları, (27), 691-705. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177255

Ulay, G. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi (Sakarya ili örneği) (Tez No. 510716) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ünal, M. (2017). Temel kavramlar. G. Ekici (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (ss. 30-50). Paradigma Akademi.

Vangrieken, K. Grosemans, I., Dochy, F., Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. Teaching and Teacher Education 67, 302-315

Varış, F. (1994) Program geliştirme (5. Baskı). Alkım.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları

Vazquez, B, M. (2016). Teacher development for autonomy: an exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1750*(1229), 1750-1237

Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079

Wermke, S. Olason, R ve Maija, S. (2018). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies,51*(53), 306-325

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

Wermke, W., Olason Rick, S., Salokangas, M. (2019). Decision making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden, *Journal of Curriculum Studies*, 51:3, 306-325

Wilson, M., Scalise, K., ve Gochyev, P. (2015). Rethinking ICT literacy: From computer kils to social network settings. Thinking Skills and Creativity, (18), 65-80. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.05.001

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., ve Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. Kırşehir Eğitim fakültesi Dergisi, 20 (2), 705-750. http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.007

Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(3), 316-342

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin.

Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Harran Maarif Dergisi, 4 (2), 1-28. https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. International Social Sciences Studies Journal, 5(44), 5177-5191.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal, 5(44*), 5177-5191

Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No.676822) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, İ. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara MEB

Yiğit. Ö. E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde başarının sırları*. (Çev. Demir, S.B.). Eğiten Kitap

Yolcu, M. A. (2021). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet bey Üniversitesi.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Yüksel-Güler, Ş. (2021) Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Tez No. 681722)

[Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Zengin, R., ve Akgün, Ö. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yeterlilikleri. e-Journal of New World Sciences Academy, 5 (1), 248-258. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19825/212373

EKLER

Ek-1: Görüşme Kayıt Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu görüşme formu öğretmenlerin eğitim programı ve mesleki özerklik konularındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu form sadece bilimsel amaçla kullanılacağı için isminizi belirtmemenizi rica ederim. Görüşme formuna katılımınızdan ve içten vereceğiniz cevaplarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek
Yaş : ( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri
Kıdem : ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 ve üzeri
Eğitim durumunuz : ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
Branş : ……
Çalıştığınız Okul Türü : ( ) İlkokul ( ) Ortaokul
Görev Türü : ( ) Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli

1. Okuttuğunuz dersin (derslerin) öğretim programını ayrıntılı olarak incelediğinizi düşünüyor musunuz?
Cevabınız Evet ise hangi açıdan inceleme yapıyorsunuz?
Cevabınız Hayır ise neden inceleme yapmıyorsunuz?
……
……
……
……
……
……
……

2. Dersinizin öğretim programını uygulamadan önce programa uygun biçimde ders planlaması yapıyor musunuz?
Cevabınız Evet ise planlama amacı ile neler yaptığınızı örnek vererek açıklar mısınız?
Cevabınız Hayır ise neden planlama yapmadığınızı açıklar mısınız?
……
……
……
……
……
……
……

3. Okuttuğunuz dersin öğretim programının dayandığı temel felsefe ve yaklaşıma hakim olma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
(Hakim olduğumu düşünüyorum/hakim olmadığımı düşünüyorum)
……
……
……
……

……
……
……

4. Öğretim programında yer alan hedef, kazanım ve içeriğin kendi içinde uyumu ve tutarlılığı konusundaki görüşleriniz nelerdir ? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.
……
……
……
……
……
……
……

5. Öğretim programının hedeflerine uygun öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin seçiminde ve uygulanmasında kendinizi yeterli buluyor musunuz? Yeterlilik durumunuzu gerekçesi ile açıklayınız.
……
……
……
……
……
……
……

6. Derslerinizde, programda belirtilen ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz? Yeterlilik durumunuzu gerekçesi ile açıklayınız.
……
……
……
……
……
……
……

7. Öğretim programındaki kazanıma uygun yöntem, materyal, teknik araç kullanma konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Gerekçesi ile açıklayınız.
……
……
……
……
……
……
……..

8. Öğretim programında yer alan kazanımların düzeyini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor gibi) belirlemede kendinizi ne kadar yeterli buluyorsunuz ?

……
……
……
……
……
……
……

9. Öğretim programının uygulanmasında (planlama, öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin, seçimi ve uygulanması, ölçme değerlendirme gibi) öğretmenlere MEB tarafından yeterince özerklik tanındığını düşünüyor musunuz?

……
……
……
……
……
……
……

Ek 2: Öğretmen Özerklik Ölçeği

Bu ölçek öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini ne kadar özerk hissettiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıdaki ifadeleri düşündüğünüzde, her bir madde ile ilgili karar verip uygulamakta kendinizi ne derece özerk hissediyorsunuz, başka bir ifadeyle kontrolün ne derece sizde olduğunu hissediyorsunuz? Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi okuyunuz ve "1-Hiç, 2-Çok az, 3-Biraz, 4-Oldukça, 5-Tamamen" şeklindeki derecelendirmede size en uygun sayıyı daire içine alınız.

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

Ek-3: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Bu ölçek öğretmenlerin eğitim program okuryazarlığını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Lütfen aşağıda verilen her bir maddeyi okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Göstermiş olduğunuz duyarlılıktan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum ,4-Çok Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum

1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	1	2	3	4	5
3. Hedefe uygun içerik seçebilirim.	1	2	3	4	5
4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
6. Ölçme araçlarını okuyabilirim.	1	2	3	4	5
7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim	1	2	3	4	5
8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	1	2	3	4	5
12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	1	2	3	4	5
14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
16.Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
18. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
19. Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	1	2	3	4	5
20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	1	2	3	4	5
21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	1	2	3	4	5
22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hedefe uygun soru yazabilirim.	1	2	3	4	5
24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
25. Hedefe uygun içerik yazabilirim.	1	2	3	4	5
26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
28. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	1	2	3	4	5
29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	1	2	3	4	5