

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



ETKEN ÖĞRETMENLİK İLE ÖĞRETİM PROGRAMI
OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYTEN BERBEROĞLU

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTINDAĞ

BOLU, TEMMUZ - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Ayten BERBEROĞLU tarafından hazırlanan “**Etken Öğretmenlik ile Öğretim Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.
24/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTINDAĞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Cahit ERDEM
Afyon Kocatepe Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

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

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

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

Teze ilişkin Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 24 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 26/10/2022 tarih 2022/385 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
AYTEN BERBEROĞLU

ÖZET

**ETKEN ÖĞRETMENLİK İLE ÖĞRETİM PROGRAMI
OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
AYTEN BERBEROĞLU
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET ALTINDAĞ)
BOLU, TEMMUZ - 2023
XII + 95**

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan 961 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 365 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verinin istatistiki çözümlemeleri için Pearson ve Spearman Korelasyon testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişken olan öğretim programı okuryazarlığının bağımlı değişken olan etken öğretmenliği yordama düzeyini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışma sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ve etken öğretmenlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programı okuryazarlığının alt boyutlarından olan programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme, programı sorgulama ile etken öğretmenliğin alt boyutları olan öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretim programı okuryazarlığının alt boyutlarının etken öğretmenliği anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELELER: Etken Öğretmenlik, Öğretmen Failliği Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AGENCY AND CURRICULUM LITERACY

MA THESIS

AYTEN BERBEROĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

CURRICULUM AND INSTRUCTIONAL PROGRAM

(SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. AHMET ALTINDAG)

BOLU, JULY 2023

XII + 95

This research aims to explore the relationship between teacher agency and curriculum literacy. The population of the study consists of 961 teachers working at high schools affiliated with the Ministry of National Education in Bolu city center in the academic year of 2022-2023. The sample of the study consists of 365 teachers determined by the convenience sampling method. This study employed a predictive correlational research design to explore the relationships between the selected variables; curriculum literacy (independent) and teacher agency (dependent). In data collection, “Teacher Agency Scale” and “Curriculum Literacy Perception Scale” were used. For statistical analysis of the obtained data, correlation tests and multiple linear regression analysis were performed.

The results revealed that the general perceptions of the teachers about their agency and curriculum literacy were at a high level. The correlational analysis indicated that there are positive and significant relationships between the factors of teacher agency (learning effectiveness, teaching effectiveness, optimism, constructive engagement) and those of curriculum literacy (recognizing the curriculum, implementing the curriculum, querying the curriculum and valuing the curriculum). According to the results of the regression analysis, the sub-dimensions of curriculum literacy significantly predicted teacher agency.

KEYWORDS: Teacher Agency, Teacher Agency Scale, Curriculum Literacy, Curriculum Literacy Perception Scale

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
Sayfa	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.3.1. Alt Problemler	10
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Etken Kavramının Kullanımı ve Kökeni	11
2.2. Etken Öğretmenlik	12
2.3. Öğretim Programı	20
2.4. Okuryazarlık Kavramı	21
2.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı	22
2.6. İlgili Çalışmalar	26
2.6.1. Etken Öğretmenlikle İlgili Ulusal Araştırmalar	26
2.6.2. Etken Öğretmenlikle İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	28
2.6.3. Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Ulusal Araştırmalar.....	34
2.6.4. Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Uluslararası Araştırmalar	40

3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Deseni	42
3.1.1. Evren ve Örneklem	42
3.2. Ölçme Araçları.....	46
3.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (ÖPOAÖ).....	46
3.2.2. Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ)	49
3.3. Verilerin Analizi	52
4. BULGULAR	54
4.1. Öğretmenlerin Etkenlik Algıları Ne Düzeydedir?	54
4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Algıları Ne Düzeydedir?56	
4.3. Öğretmen Failliğinin Alt Boyutları İle Program Okuryazarlığı Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?	58
4.4. Program Okuryazarlığı Alt Boyutları (Programı Tanıma, Programı Hayata Geçirme, Programa Değer Verme ve Programı Sorgulama), Öğretmen Failliği Toplam Puanının Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?	60
5. TARTIŞMA	65
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
6.1. Sonuçlar	73
6.2. Öneriler	73
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	73
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	74
7. KAYNAKLAR	75
8. EKLER.....	85
EK 1 Veri Girişi Anket Formu.....	85
EK 2 Kişisel Bilgi Formu	87
EK 3 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	88
EK 4 Öğretmen Failliği Ölçeği	90
EK 5 Öğretmen Failliği Ölçeği Kullanım İzni.....	92
EK 6 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Kullanım İzni.....	93
EK 7 Araştırma İzni	94
EK 8 Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	95

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Öğretmen Etkenliği Ekolojik Model.....	16
Şekil 2.2.	Jenkins'in TRFCAC Modeli	18
Şekil 3.1.	Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Ölçme Modeli	48
Şekil 3.2.	Öğretmen Failliği Ölçeği Ölçme Modeli	51
Şekil 4.1.	Öğretmen Failliği Ölçeği Toplam Puan Dağılımı	55
Şekil 4.2.	Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Toplam Puan Dağılımı	57
Şekil 4.3.	ÖPOAÖ ve ÖFÖ toplam puan saçılım grafiği	58
Şekil 4.4.	Regresyon Standartlaştırılmış Hatalar histogram ve Normal P-P grafiği	61
Şekil 4.5.	Standartlaştırılmamış Kestirim Hataları ile Studentized Hatalar Arasındaki Saçılım Grafiği	62
Şekil 4.6.	Çoklu Doğrusal Regresyon Şekilsel Gösterimi.....	64

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1.	Eğitim programları “yapılma” alanları	4
Tablo 3.1.	Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı	43
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin yaş grubuna göre dağılımı	43
Tablo 3.3.	Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı	44
Tablo 3.4.	Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı	44
Tablo 3.5.	Öğretmenlerin mezun olunan programa göre dağılımı	45
Tablo 3.6.	Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre dağılımı	45
Tablo 3.7.	Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyi dağılımı	45
Tablo 3.8.	Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma durumu	46
Tablo 3.9.	Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği genel ve alt boyutlar güvenirlik değerleri	49
Tablo 3.10.	Öğretmen failliği ölçeği genel ve alt boyutlar güvenirlik değerleri	52
Tablo 3.11.	Uyum indeksleri eşik değerleri	53
Tablo 3.12.	Korelasyon eşik değerleri	53
Tablo 4.1.	Öğretmen failliği ölçeği toplam ölçek puanı test istatistikleri	54
Tablo 4.2.	Öğretmen failliği ölçeği alt boyut puanı test istatistikleri	55
Tablo 4.3.	Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği toplam ölçek puanı test istatistikleri	56
Tablo 4.4.	Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği alt boyut puanı test istatistikleri	57
Tablo 4.5.	ÖPOAÖ ve ÖFÖ toplam puanlarına ait Pearson Momentler çarpımı korelasyon değeri	59
Tablo 4.6.	ÖPOAÖ ve ÖFÖ alt boyut puanlarına ait Spearman’ın Sıra Farkları korelasyon değeri	59
Tablo 4.7.	ÖFÖ toplam ölçek puanı ve ÖPOAÖ alt boyut puanları saçılım grafığı	61
Tablo 4.8.	Bağımlı değişken ÖFÖ ve bağımsız değişkenlere ait tolerans ve VIF değerleri	62
Tablo 4.9.	Çoklu regresyon ANOVA sonuçları	63
Tablo 4.10.	ÖFÖ toplam puanı için çoklu regresyon sonuçları	63

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AYÇ	: Avrupa Yeterlikler Çerçevesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖFÖ	: Öğretmen Failliği Ölçeği
ÖPOAÖ	: Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu tez çalışmasında, süreç boyunca yol göstericiliği ve önceki sene kendisinden aldığım Öğrenme-Öğretme Teori ve Uygulama dersinde bana kattıkları için sevgili danışmanım Ahmet ALTINDAĞ’a sonsuz teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Ayrıca bu çalışmayı yürütürken zorlandığım zamanlarda bana dair inançlarını dile getirerek devam etme gücü veren sevgili arkadaşlarım Revan KOÇHAN, Nuriye ÖZEVGİN ve Ayşe UYGUNER’e çok teşekkür ediyorum.

Fatma Dilek TEL, adının burada olmasını istediğim bir diğer arkadaşım. Tez sürecimde hem psikolojik hem de teknik desteğiyle hep yanımda oldu. Ona, varlığı için minnettarım.

Bir başka teşekkürü de Gülnihal AYTEKİN YÜKSEL’e borçluyum. Yüksek lisansa başlamaya karar verdiğimde benimle paylaştığı bilgiler sayesinde pek çok şey benim için kolaylaştı. Yüksek lisansa başladıktan sonra da ne zaman kendisinden yardım istesem hep oradaydı. Bunlar için kendisine çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışmada kullandığım uzun sayılabilecek iki ölçeği uygulamamda bana yardımcı olan sevgili öğretmen arkadaşlarıma da teşekkürü borç biliyorum.

Yüksek lisans sürecim boyunca evdeki en büyük “destekçim” olan sevgili minnoşum, Lily’nin de adı bu teşekkür sayfasında olmalıydı. Bana çok destek olduğunu söyleyemem. Ne zaman masaya geçsem kitaplarımın ya da klavyenin üstüne yatarak çalışmamı sabote etmeye çalışsa da varlığı her zaman beni rahatlattı. Ona da teşekkür ediyorum :)

Bu teşekkür sayfasında adının geçmesini istediğim bir kişi de, 6 sene önce kaybettiğimiz Abdullah Abim. Bir şeyler yapmak istediğimde onu hep yanımda hissediyorum. Toprağı bol olsun. Huzurla uyusunlar babamla birlikte.

Son olarak da anneme teşekkür etmek istiyorum. Her ne kadar yaptığım çalışmanın benim için ne anlama geldiği konusunda fikri olmasa da varlığıyla bana hep destek oluyor.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşamın her alanında değişimin bu denli hızlı yaşandığı bir dönemde eğitimin de bundan etkilenmemesi mümkün değildir. Küreselleşme, dijitalleşme, ekonomik ve toplumsal gelişmeler yanında son yıllarda önemli tartışmaları beraberinde getiren yapay zekâ uygulamalarının her alanda kullanılması bu değişimin sebepleri olarak sayılabilir. Tüm bunlar beraberinde eğitim alanında sürekli bir gelişme ve değişmeyi de gerektirmektedir (Tinn & Umarik, 2021). Bu durumda ülkelerin de eğitim alanındaki genel hedeflerini sürekli güncellemeleri bir zorunluluk haline gelmiştir.

Sözü edilen gelişmelerle birlikte ülkelerin yetiştirmek istedikleri insanın sahip olması gereken özellikler de farklılaşmıştır ve uluslararası düzeyde fikir birliğine varılan özelliklerin olduğu görülmektedir. Bu özellikler farklı uluslararası kurumlarca farklı özellikleri içerse de genel olarak öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ve kariyer ve yaşam becerileri şeklinde üç kategoride ele alınan 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Eğitim, ekonomi, meslekler, politika ve sosyal düzen birbiriyle yakından ilişkilidir (Trilling & Fadel, 2009). Bu ilişkiler sonucunda uluslararası kurumlarca belli standartlar ve yeterlikler için çerçeveler oluşturulmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı da bu çerçeveleri öğretim programlarını geliştirirken kullanmaktadır. Örneğin 2018 yılında değiştirilen öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yeterlilik - anadilde eğitim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade- Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'ne (AYÇ) uyumlu olarak, bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılımlarını artırmak için hazırlanan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'ne (TYÇ) dayanarak belirlenmiştir (Yıldız, 2021).

Ulusal politikalarda belirleyici ve yön gösterici uluslararası kuruluş çalışmalarından bir diğeri de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)

raporlarıdır. *Öğrenme Pusulası 2030*'da (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2019), “çocukların henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanmaya, henüz tasavvur edilemeyen toplumsal sorunlarla baş etmeye ve henüz var olmayan geleceğin işlerine bugünden nasıl hazırlanabilecekleri” üzerinde durulmuştur ve proje iki düzeyde devam etmektedir. Öncelikle öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duydukları yeterliliklerin neler olduğu ve bu yeterliliklerin geliştirilmesi için öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanabileceği, öğretim programının nasıl etkili biçimde hayata geçirilebileceğine odaklanılmıştır.

Uluslararası ve ulusal çalışma ve planlamalarda tanımlanan yetiştirilmek istenen insan profiline göre tüm öğretim süreçlerinin planlanması ve istenen niteliklerdeki insanları yetiştirecek öğretmenlerin de bu hızlı değişime ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Öğretimin biçimi ve içeriği değişirken, öğretmenin rolü de değişmektedir. Geleneksel öğretimde sınıfta her şeye hâkim öğretmen ve pasif öğrenci rolleri yerini öğretmenin öğrenciye daha fazla alan bıraktığı ve karar alma süreçlerine onların da dahil edildiği yeni rollere bırakmaktadır (Akpınar & Aydın, 2007). Bu değişim içerisinde öğretmenin rolünde büyük bir değişim yaşanmaktadır. Günümüzde bilgi her yerden edinilebilirken, öğretmenden beklenen öğrenciye bilgi aktarmak değil, ancak ona bilgiye nasıl ulaşacağını yani araştırma yapmayı ve öğrenmeyi öğretmektir. 2005 yılından sonra öğretim programları çağdaş eğitim paradigmasının felsefesi sayılan ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa uygun güncellenmiş ve öğretmenin daha çok bir rehber olduğu, öğrencinin de daha fazla sorumluluk aldığı bir noktaya gelinmiştir (Erdamar, 2020). Öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu bu programlarda öğrencilerin eleştirel ve özgün düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir (Gömlüksüz vd., 2005; Kıroğlu, 2006).

Günümüzün hızla değişen dünyasında öğretmenden değişimin zorluklarıyla baş edebilmesi ve baş edebilme konusunda istekli olması beklenmektedir (Van der Heijden vd., 2015). Eğitim sistemini dönüştürmek gerçekten çok zordur (Trilling & Fadel, 2009). Eğitim alanında değişimin hayata geçmesinde öğretmenin rolü başattır. Bu nedenle de son yıllarda öğretmen politikaları eğitim alanında en fazla üzerinde durulan konulardan olmuştur. Türkiye’de de öğretmen politikaları üzerinde yoğun bir şekilde durulmaktadır. Öğretmen Strateji Belgesi (2017), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Çerçevesi (2017), 2023 Vizyon Belgesi

(2018), 20. Milli Eğitim Şurası (2021), Öğretmenlik Meslek Kanunu (2023) gibi pek çok düzenlemede ve öğretim programlarının güncellenme gerekçelerinde öğretmenin rolündeki değişime odaklanılmış ve öğretmenin mesleki gelişimine daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen Strateji Belgesi'nde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) değişim çabalarında anahtar rolün öğretmende olduğuna vurgu yapılmış ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek amaçlanmıştır. 20. Milli Eğitim Şura Kararlarında öğretmen yetiştirmenin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi başlıkları ele alınmış ve pek çok öneride bulunulmuştur (MEB, 2021).

Mevcut akademik araştırmalar okula ilişkin faktörler içerisinde öğrenci başarısı üzerinde en etkili olan değişkenin öğretmen olduğunu (Darling-Hammond, 1997) ortaya koymuştur. Eğitim reformlarının hayata geçirilmesinde öğretmenlerin öneminin anlaşılması, eğitim politikalarında yerelleşme ve öğretmen kimliği çalışmalarının artması 'öğretmen etkenliği' kavramının önem kazanmasına sebep olmuştur (Erdem, 2021). Türkiye'de kavramın Türkçe karşılığı konusunda bir görüş birliği henüz oluşmamıştır. "Agency" kavramının Türkçesi olarak "faillik" ve "etkenlik" en çok tercih edilen karşılıklar olmuştur. Bu çalışmada "agent" ve "teacher agency" kavramları "etken", "etken öğretmenlik" ve "öğretmen etkenliği" olarak ele alınacaktır. Bu kavram üzerine çalışmalar uluslararası literatürde daha uzun süredir tartışılmasına rağmen Türkiye'de 2017 yılından itibaren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Öğretmen etkenliği kavramı harekete geçmekle ilgilidir (Sang, 2020). Dolayısıyla resmi eğitim politikalarının edilgen bir uygulayıcısı olmak yerine, değişen eğitim politikalarını kendi bağlamına göre uyarlayabilen, değiştirebilen, kendi amaçları doğrultusunda harekete geçebilen ya da geçmemeyi tercih eden öğretmen olarak tanımlanabilir. Bu durumda etken bir öğretmenin öğretim programının her aşamasında söz hakkının olması beklenir.

Eğitim programlarını geliştirme çok katmanlı ve çok aktörlü bir süreçtir. Yukarıda da söz edildiği gibi program hedeflerinin bazılarının belirlenmesinde belirleyici olan uluslararası kurumlar vardır. Ayrıca programlar okul ve sınıf düzeyinde öğretmenlerce hatta sınıfta öğrencilerin katılımlarıyla sürekli bir "yapılma" durumundadır. Eğitim literatüründeki karşılığı "geliştirme"dir. Priestley vd. (2021) da farklı düzeylerde "programın yapılmasını" sosyal bir eylem olarak

nitelemekte ve tüm yapılma düzeylerini sistematik bir şekilde tablolaştırmaktadır (akt. Erdem, 2021):

Tablo 1.1. Eğitim programları “yapılma” alanları

Etkinlik Alanı	Örnek Etkinlik	Örnek Aktörler
Supra	Uluslararası eğitim programı söylemi üretme, politikaların ödünç alınıp verilmesi, politika farkındalığı kazanma	OECD, Dünya Bankası, UNESCO, Avrupa birliği
Makro	Eğitim programı politikası çerçevelerinin geliştirilmesi, kurumların ve alt yapının kurulmasına yönelik mevzuat	Ulusal hükümetler, eğitim programı kurum ya da kurulları
Mezo	Yönlendirmenin oluşturulması, eğitim programlarının yapılması için destek ve liderlik, kaynakların sağlanması	Ulusal hükümetler, eğitim programı kurum ya da kurulları, bölge yetkilileri, ders kitabı yayıncıları, eğitim programı acenteleri (özel), alan bilgisi uzmanları
Mikro	Okul düzeyinde programın yapılması, program tasarımı, ders planı	Okul yöneticileri, çeşitli düzeylerdeki yöneticiler, öğretmenler
Nano	Sınıfta ve diğer öğrenme ortamlarında eğitim programının ‘yapılması’, pedagojik etkileşim, eğitim programı etkinlikleri	Öğretmenler, öğrenciler

Priestley vd.’nın (2021) sınıflamasına göre, supra düzeyden nano düzeye gelene kadar var olan tüm düzeyler hiyerarşik bir biçimde yukarıdan aşağıya doğru mutlak bir sıralama izlememektedir. Çeşitli paydaşlarca program sürekli yapılır. Ancak bu çalışmanın da konusu etken öğretmenlik olduğundan dolayı, sınıflamanın öğretmen bağlamını kapsayan mikro ve nano düzeyleri üzerinde durulacaktır. Nitekim mikro düzeyde öğretmen, okul yöneticileri, diğer öğretmenler, zümre öğretmenleri ile çalışarak, resmi programı kendi okul ve sınıf şartlarına uyarlayarak hayata geçirir (Erdem, 2021). Nano düzeyde ise, öğretmen ders verdiği sınıfın dinamiklerine göre bir çalışma yürütür. Başta öğretmen özellikleriyle birlikte fiziki koşullar, sınıfın günlük bağlamı gibi pek çok faktör nedeniyle her sınıfta farklı bir program ortaya çıkabilmektedir ve bu farklılık öğretmen sayesinde oluşmaktadır.

Uluslararası ve ulusal standartlar çerçevesinde belirlenen öğretim programları sonucunda ortaya çıkan öğrenme çıktıları da uluslararası sınavlarla değerlendirilmektedir. Bu sınavlardan ülkelerin aldıkları sonuçlar, o ülkenin ulusal örneklemelerde okuryazarlık, matematiksel ve bilimsel yeterlik ve problem çözme gibi 21. yüzyıl beceri düzeylerini göstermektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri

Araştırması (TIMMS) tarafından yapılan sınavlardan Türkiye'nin aldığı sonuçlar OECD ülke ortalamasının altındadır. Bu da eğitim sisteminde bazı yanlış veya eksik uygulamalar olduğunu göstermektedir. Bu durumda Posner'ın (1998) deyişiyle “eğitimde ne zaman bir sorun olsa öğretim programlarında değişikliğe gidilir.” Türkiye’de de alınan sonuçların OECD ülke ortalamasının altında kalması bir gösterge olarak değerlendirilmiş ve öğretim programlarında güncellemeler yapılmıştır. 2018- 2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulan ilköğretim kademesinde 16 ve ortaöğretim kademesinde 15 dersin öğretim programı güncellenmiştir. Uygulanmaya başlanan programlarla ilgili yapılan değerlendirmede, “yenileme ihtiyacının ortaya çıkmasında 64 ve 65. hükûmetlerin eylem planları, uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavların sonuçları, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların” etkili olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2020). Öğretim programları yaşayan bir belge olarak sürekli bir değişim halinde olmalı ve eğitim alanında ve toplumsal anlamdaki değişikliklere uyum sağlamalıdır (Alsubaie, 2016) çünkü öğretim programları toplumdaki hakim eğilimlerin ve değerlerin bir yansımasıdır (Ellis vd., 1987).

Politika yapıcılarının hazırladığı resmi programla uygulamadaki program arasında fark olup olmadığı onu hayata geçiren öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler, resmi program ile hayata geçen program arasındaki ara yüz gibidirler (Jenkins, 2018). Değişen ihtiyaçlar programlara yansıdığı gibi öğretmen yetiştirme politikalarına da yansımaktadır. Programlarda yer alan hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin de eğitimleri sürecinde ve hizmet içi eğitimlerle hazırlanmaları gerekir. Öğretmenlerin rolüne ilişkin anlayışın değişmesiyle öğretmen artık bilgiyi aktaran değil de öğrenmeyi kolaylaştıran biridir (Biesta vd., 2015). Bu paradigma değişimi öğretmenlerin de değişmesini zorunlu kılar. Yukarıda da söz edilen 2018 yılında yapılan program güncellemelerine dair Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından hazırlanan raporda bu değişim ihtiyacı aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde programların farklı bölümlerinde ifade edilen bazı hususlara dikkat etmedikleri yani programı bütünsel olarak ele almadıkları, öğrenme-öğretme sürecini yapılandırmada öğretim programlarının ötesinde farklı kaynakları referans alma eğiliminde oldukları anlaşıldığından öğretmenlerin öğretim programı

farkındalıklarının artırılması ve program okuryazarlıklarının desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir (MEB, 2020).

Bu rapordaki durumla paralel bir şekilde öğretmenlerin öğretim programlarına dair metaforik algılarını ele alan bir çalışmada oluşturdukları metaforların büyük oranda olumsuz olduğu görülmüştür. Örneğin öğretim programı için “arızalı, kullanılamayan nesne” ya da “dış görünümü iyi ama içi boş nesne” gibi ifadeler kullanmışlardır (Aykaç & Çelik, 2014). Öğretmenler eğer programa değer vermezlerse o programın hayata geçirilmesi konusunda problemler ortaya çıkması kaçınılmazdır (Ornstein & Hunkins, 1989).

Program ve uygulama arasındaki uyumu sağlayabilmek için öğretmenin program okuryazarlığının olması gerektiği Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı (MEB, 2022)’nda da vurgulanmaktadır ve sahip olunması gereken bazı beceriler şu şekilde ifade edilmektedir;

- programda hâkim olan felsefi yaklaşımı algılayabilmek,
- öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik psikolojik yaklaşımları açıklayabilmek,
- programın uygulandığı toplumdaki kültürel yapıyla program arasındaki uyumu değerlendirmek,
- kazanımlarla uygun öğretim yöntemlerini ve değerlendirme yaklaşımını belirleyebilmek,
- programın amaçları doğrultusunda özgün ders planları hazırlayabilmek (MEB, 2022).

Son yıllarda öğretim programı politikalarında okul temelli program geliştirmede öğretmenin merkeziliğine bir dönüş vardır. Esnek ve çerçeve bir öğretim programı anlayışına dair bir eğilim söz konusudur (Akpınar & Aydın, 2007). Bu eğilim Türkiye’de henüz yeterince tartışılmamaktadır. PISA 2015’e göre Türkiye’de öğretim programlarında ulusal yönetimin sorumluluğu yüzde 77,3, okul kurulu, okul ve yerel yönetimin eğitimin içeriğini belirlemedeki sorumluluğu yüzde 17,4 iken öğretmenlerin öğretim programlarındaki sorumluluğu sadece %5,3tür. OECD ortalaması ise % 44,1dir. Öğretmenlerin sorumluluğunun az oluşu PISA ve TIMMS gibi sınavlarda ortalamanın altında kalan öğrenci başarısını belli ölçüde açıklamaktadır. Türkiye’deki bu durumun aksine dünyada son yıllarda, öğretmenler eğitim programı geliştirme çalışmalarında çok daha fazla sorumluluk almaya başlamışlardır (Wiles, 2016).

Değişen ihtiyaçlar sonucu sürekli ve hızlı bir değişim içerisinde olan eğitim sisteminde öğretmenin rolünün ne olacağı, nasıl bir öğretmene ihtiyaç olduğu soruları beraberinde öğretmen kimliğine dair tartışmaları getirmektedir. Etkin öğretmenliğin de öğretmen kimliğinin bir parçası olduğu düşünüldüğünde bu konu üzerine çalışma yürütülmesinin de önemi ortaya çıkmaktadır. Priestley vd. (2015) tarafından etkin öğretmenliği anlamak için önerilen ekolojik modele göre öğretmenin kişisel ve mesleki geçmiş yaşantıları, onun geleceğe dair kısa ve uzun vadeli hedefleriyle birlikte bugünkü materyal, kültürel ve yapısal faktörlerle öğretmenin harekete geçmesi, onun etkenliği hayata geçirmesini sağlar. Yani bu yaklaşıma göre etkenlik öğretmende hali hazırda var olan bir kapasite olarak görülmeyip diğer faktörlerle birlikte ortaya çıkan bir olgudur. Öğretmen politikalarında yalnızca öğretmenin kapasitesinin artırılması ya da ona beceri kazandırmaya odaklanmanın yeterli olmayacağı, ekolojik modele göre uygulamaya dönük boyut olarak ele alınan materyal, kültürel ve yapısal özelliklerin üzerinde de durulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Etkin öğretmenler, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarına katılırlar (Hill, 2003). Etkin öğretmenliğin öğretim programı okuryazarlığıyla olan ilişkisi de göz önüne alındığında istenilen öğrenci başarısına ulaşabilmek için öğretmenlerin etkenlik düzeylerinin artması için nelerin yapılması gerektiği de ayrı bir önem kazanmaktadır. Etkin öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin yüksek olduğu ve etkin öğretmenliğin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okullardaki öğrenci başarısını kapsayan okul geliştirme faaliyetlerinin etkililiği açısından önemli olduğu görülmektedir (Liu vd., 2016). Tüm bunlar göz önüne alınacak olursa politika yapıcıların sadece öğretmen politikalarını değil, diğer şartları da geliştirmeye dönük adımlar atmaları gerektiği söylenebilir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili araştırma ve yayınların nitelik ve nicelik bakımından yetersizliğinden söz edilir (Bümen vd., 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında önemli tartışmalardan biri haline gelen etkin öğretmenlik ve onun program okuryazarlığıyla ilişkisini konu alan bu çalışma alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmalarda her bir değişkenin ayrı ayrı ele alınarak incelendiği görülmekte ancak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya rastlanmamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlıkları algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve program okuryazarlığının etken öğretmenlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarılmasıdır.

Öğretmenlerin pasif olduğu ve kararların merkezden alındığı eğitim sistemleri, öğretmenlerin işlerine yabancılaşmasına, kendilerini değersiz hissetmesine, karar verme süreçlerine katılamamasına ve okulun iyileştirilmesi ve mesleki gelişim konularında isteksiz olmasına neden olabilmektedir (Liu vd., 2016). Benzer şekilde Türkiye’de eğitim süreçlerinin tamamı merkezi olarak belirlenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre bazı değişiklikler yapması gerekmektedir. Öğretmenin bu yetkinlikte olabilmesi sadece onun kişisel kapasitesiyle ilgili olmaktan çok içinde bulunduğu koşulların beraberinde ortaya çıkan durumdur. Etken öğretmenlik algı düzeyi yüksek bir öğretmenin kendini öğretim programına hakimiyet ve gerekli değişiklikleri yapma konusunda daha yetkin hissetmesi, diğer bir deyişle öğretim programı okuryazarı olması beklenir.

Keskin (2020), yaptığı çalışmada programla ilgili bilgisinin yetersiz olduğunu düşünen, programların amaçlarını anlayamadığını belirten, programlarda geçen bazı kavram ve ifadelerle, içerik ve kazanımları anlamada sorun yaşayan, tavsiye edilen öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten, ölçme teknikleriyle ilgili kendini yeterli görmediğini, istenen çeşitlilikte ölçme-değerlendirme yöntemi uygulayamadığını düşünen, programın felsefesi ve eğitim yaklaşımlarını anlayamayan, programın nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili sorun yaşayan öğretmenlerin sayısının hiç de az olmadığını belirtmiştir.

Türkiye’de öğretim programı okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların çok az bir kısmının öğretmenler (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019) ve okul yöneticileri (Yıldırım, 2018) ile yapılmışken daha çok öğretmen adayları (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Süral & Dedebali, 2018; Çetinkaya & Tabak, 2019; Yıldız, 2019) ile yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın uygulamanın merkezinde yer alan öğretmenlerle yapılıyor olması bu açıdan önemlidir. Program ne kadar kapsamlı ve nitelikli hazırlanmış olursa olsun, onun etkililiği öğretmenin programı sınıfa yansıtabilmesine bağlıdır. Uygulayıcı olan öğretmen programı nasıl anlıyorsa ona uygun materyal ve etkinlikleri seçerek kendine özgü bir öğretim programı

ortaya çıkarır (Kahramanoğlu, 2019). Bu noktada öğretmenin program okuryazarlık düzeyinin yüksek oluşu programın uygulama başarısını etkileyecektir. Programla öğretmenin ortak dili kullanması gerekir ve program okuryazarlığının önemli bir eğitsel okuryazarlık türü olduğu “karşı konulmaz bir gerçek” haline gelmiştir (Bolat, 2021). Keskin ve Korkmaz (2021), program okuryazarlığını, öğretmenin eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması ve bunu uygulamaya geçirebilmesi, eleştirel değerlendirmeler ve yorumlar yapabilmesi, böylece eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesi olarak tanımlar.

Öğretmenin etkenlik düzeyinin önemli bileşenlerinden biri de onun öğretim programına hakim olma derecesiyle birlikte düşünülebilecek öğretim programı okuryazarlık düzeyidir. Bu iki kavramın arasındaki ilişkinin ve öğretim programı okuryazarlığının etken öğretmenliği yordama düzeyinin ortaya çıkarılması öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artmasına katkı sunabilir.

Ulusal ve uluslararası veri tabanlarında yapılan taramalar neticesinde ülkemizde etken öğretmenlik ve program okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların ayrı ayrı ve tek bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma Bolu ili Merkez ilçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmanın öğretmenler üzerinde etken öğretmenlik ve program okuryazarlığı konularında farkındalık oluşturabileceği, yine program geliştiren uzmanlar için bilgi kaynağı olabileceği, öğretmenleri yetiştiren kurumlar için etken öğretmenlik ve program okuryazarlığının öğretmenlerin benimsemesi gereken özellikler olması nedeniyle kaynak teşkil edebileceği düşünülmektedir. Çalışma konusunun ve bulgularının öğretmenlerin eğitilmesi ve mesleki gelişimleri açısından önem arz etmesi nedeniyle öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi yoluyla alana katkı sunacağı, bundan sonra yapılacak diğer çalışmalar için de yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

- 1- Öğretmenlerin etkenlik algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algıları ne düzeydedir?
- 3- Öğretmen etkenliğinin alt boyutları ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Öğretim programı okuryazarlığı alt boyutları (programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulama), öğretmen etkenliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenler ölçme araçlarına yönelik cevaplarında gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2022 – 2023 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesinde görev yapan lise öğretmenleriyle yapılmıştır.
2. “Öğretmen Failliği” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı” ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Lisede çalışan öğretmen.

Öğretim Programı Okuryazarlığı: Öğretmenin, eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya geçirebilmesi yanında eleştirel bakış açısıyla programa dair değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak programı kendine rehber olarak kullanabilmesidir (Keskin, 2020).

Etken Öğretmenlik: Öğretmenin bireysel ve mesleki geçmiş yaşantılarından yola çıkarak, gelecekle ilgili kısa ve uzun vadeli planları göz önüne alarak uygulamaya dönük, kültürel, yapısal ve materyal anlamında koşulları gözетerek eylemde bulunmasının yanında (Priestley vd., 2015) öğretim programı ve pedagojik konularda karar verme adına profesyonel özerkliklerini kullanma kapasitesi (Campbell, 2012) olarak tanımlanabilir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Etken Kavramının Kullanımı ve Kökeni

Uluslararası literatürde uzun yıllardır tartışılmakta olan etken öğretmenlik kavramı, Türkçe literatürde kendine ancak son yıllarda yer bulabilmiştir (Erdem, 2020). Bu kavram etrafında yapılan tartışmalarda kavramın Türkçesi konusunda en başta bir fikir birliğine varılmadığı için kavram Türkçe’de farklı karşılıklar bulmuştur. İngilizce “agency” olarak tartışılan kavramı yaptıkları çalışmalarda, Yaylı (2017), “etkinlik”, Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019), “faillik” ve Ataş-Akdemir ve Akdemir (2019), “aktörlük” sözcükleriyle Türkçeleştirmişlerdir. Erdem (2021), “Öğretmen Kimliği Araştırmalarında Yeni Bir Kavram: Öğretmen Etkenliği” başlıklı makalesinde kavramı “etkenlik” olarak kullanarak Türkçe literatüre kazandırmıştır. Ayrıca, kavramın kuramsal ve uygulamalı alt yapısını oluşturma konusunda uluslararası alan yazında en çok katkıyı sağlayan Priestley’le yapılan röportajda (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020) “teacher agency” kavramı “etken öğretmenlik” olarak Türkçeleştirilmiştir. Çalışmalarda hâlâ bir kavram birliği yoktur. Bu çalışmada da “agency” kavramı “etkenlik” ve sözcüğün isim hali olan “agent” kavramı da “etken” olarak kullanılacaktır.

Etken öğretmenlik nedir tartışmasına geçmeden önce etken kavramını tanımlamakta çalışmanın geri kalanı açısından bir gerekliliktir. “Etken” ya da “etkenlik” eğitim araştırmalarında ortaya çıkmasının öncesinde psikolojik ve sosyolojik çalışmalarda üzerine çok tartışma yapılan bir kavramdır. Sosyoloji alanındaki çalışmalarda kavram fail veya aktör olarak kullanılmaktadır. Bireyin mi toplumun oluşum, değişim ve statükosunun oluşumunda öncül bir role sahip olduğu yoksa toplumun mu bireyin oluşum, değişim ve statükosunun oluşumunda öncül bir role sahip olduğu üzerinden ilerleyen yapı-fail ikiliğinde bu kavrama ilişkin yoğun tartışmalarla karşılaşılır. Bu çalışmanın kapsamı nedeniyle bu tartışmalar üzerinde çok durulmaksızın birkaç önemli yaklaşımdan söz edilerek geçilecektir. Archer (1996), aktif ve düşününsel olan bir fail kavramının nasıl tesis edilebileceğini sorunsallaştırır (akt. Çeğin & Göker, 2012). Fuchs (2001) açısından

faillik mefhumu, bazı durumlarda/zamanlarda/ağlarda ortaya çıkan bir bağımlı değişkendir. Calhoun (2002), failliği aktörlerin/bireylerin sosyal yapının kısıtlayıcılığından bağımsız hareket edebilme becerisi olarak tanımlar. Bu tanımlarda daha çok bireye yapılan bir vurguyla karşılaşılır. Emirbayer ve Mische (1998), bu tanımların fazla bireysel olduğu ve kavramın zaman ve farklı bağlamlardaki değişkenliğini yok saydığını savunurlar. Giddens'a (1984) göre aktörler harekete geçerken, gerçekleştirdikleri eylemler aracılığıyla kendilerine harekete geçebilme olanağı sunan şartları yeniden üretirler. Böylece Giddens, birey ve toplum ikiliğini reddederek sosyal sistemlerdeki fail ve yapının birbirlerine bağımlılığını vurgulamıştır. Emirbayer ve Mische (1998), Giddens'ın (1984) aktörün yönelimselliği, etken davranışta bulunma kapasitesi ve ortaya çıkan sonuçlara vurgu yapan yapılandırma teorisinden yola çıkarak, etkenliği geçmiş, şimdi ve geleceğe dönük olan bir “sosyal ilişkilendirme süreci” olarak ele alırlar. Böylece etkenlik, bireylerin amaçlılığı ve bağlamsal faktörler arasında bir etkileşim olduğunu dikkate alan ekolojik bir yaklaşımla ele alınır.

Etkenliğin analiz ve üzerinde çalışma açısından karmaşık bir kavram olduğu vurgulanır (Priestley vd., 2015). Etkenlik farklı şekillerde tanımlanmış ve “kendilik, motivasyon, istek, amaçlılık, niyetsellik, seçim, inisiyatif, özgürlük ve yaratıcılık” gibi ifadelerle ilişkilendirilmiştir (Emirbayer & Mische, 1998, s.962). Etkenliğe dair tartışmalarda genel kabul gören üç farklı yaklaşım vardır (Priestley vd., 2016): Birincisi, sosyal bilimlerdeki temel tartışmalardan biri olan, sosyal ve eğitimsel reformlarda yapının mı yoksa etkenliğin mi daha önemli bir rol oynadığı tartışmasında etkenliğin bir değişken olarak ele alındığı yaklaşım (Emirbayer & Mische, 1998); ikincisi, sosyal bilişsel modellerde etkenliğin, sahip olunan bir özellik ya da bir kapasite olarak (Bandura, 1999; Priestley vd., 2016) ele alındığı yaklaşım ve üçüncüsü de etkenliğin bir olgu/edim olarak ele alındığı yaklaşımdır (Priestley vd., 2015). Bu çalışmada temel alınan ekolojik yaklaşıma göre etkenlik bir olgu olarak ele alınacaktır.

2.2. Etken Öğretmenlik

Eğitim alanında reformların dünya çapında hızla artması nedeniyle bu değişim çabalarında öğretmenin rolü üzerine yapılan çalışmalar da artmıştır (Lem, 2021). Dünya çapında etken öğretmenliğe dair yapılan çalışmaları ele alan tarama çalışmasında Lem (2021) altı tema üzerinde durulduğundan söz etmektedir:

- 1- Etken öğretmenliğin tesisi,

- 2- Öğretmenin bilişinin rolü
- 3- Etkileyen faktörler
- 4- Profesyonel gelişim müdahalelerini hayata geçirme
- 5- Etken öğretmenliğin çıktıları/sonuçları
- 6- Etken öğretmenliğin değişim yörüngesi.

Bu temaların arasında ise üzerine en fazla çalışma yapılan etken öğretmenliğin tesisi/inşası temasıdır.

Öğretmen etkenliğinin, kimlik oluşumu ve gelişimi sürecinin temel ve ayrılmaz ögelerinden biri olarak görülmesi etken öğretmenlik üzerine tartışmaların artmasına neden olmuştur (Tao ve Gao, 2017; Allen, 2018). Alan yazında öğretmen etkenliği, öğretmen kimliği ile ilişkili bir kavram ve öğretmen kimliğinin bir ögesi olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin olmak istedikleri türden bir öğretmen olma kararlılıklarıdır (Buchanan, 2015). Öğretmenin profesyonel kimliği üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmenin kariyeri boyunca sürekli değişime uğrayarak şekillendiği üzerinde durulmaktadır (Beijaard vd., 2004; Mockler 2011). Zaman içerisinde öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin odağı konu alanı uzmanlığından pedagojik uzmanlığa kaymıştır (Beijaard vd., 2000). Lasky (2005) öğretmenlerin amaç ve kimliklerine dair algılarının önemini vurgular. Onların iyi bir öğretmen olmakla ilgili inançları onların profesyonel kimlik algılarından ayrılamaz. Bir öğretmenin öğrencilere karşı etik, ahlaki ve profesyonel yükümlülükleri onların öğretim programı aktarımlarının çok ötesine geçer. Öğretmenlik duygusal bir iştir ve her öğretmenin işinin kalbinde ahlaki amaçlar vardır (Day, 2018). Fullan (1993) “iyi bir öğretmeni kazıyınca altında mutlaka bir ahlaki amaç” bulunduğunu savunur.

Eğitim politikalarında değişimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin aktif katılımlarına ve iş birliklerine ihtiyaç vardır (Pyhaltö, vd., 2012). Öğretmenlerin değişimdeki rolleri üzerine dünyada iki eğilim söz konusudur: Birinci eğilimde, öğretmenler değişimin aktörü olarak algılanıp, başkalarının aldıkları kararları hayata geçirenler olarak görülmeyip onlardan hem program geliştirmede hem de kendi sınıf ve okullarında belli bir özerklik sahibi olmaları beklenir (Goodson, 2003; Priestley, 2010); ikinci eğilimde, öğretmenlerin kalitesini sürekli mesleki gelişim programlarıyla arttırma ihtiyacı vurgulanır. Bu da örneğin; mesleki gelişim toplulukları aracılığıyla, öğretmenlik standartlarını yükselterek, öğretmenliği master düzeyi gerektiren bir mesleğe dönüştürme hedefiyle ilişkilendirilir (Priestley

vd., 2015). Etken öğretmenlik kavramının tartışılması da bu iki eğilim bağlamında önemlidir.

Eğitsel değişim veya eğitimde reforma katılım başlıkları etken öğretmenlik bağlamında sıklıkla ele alınan konular olmuştur. Eğitsel değişiklikler, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarının bir parçasıdır (Vahasantanen, 2015). Eğitim reformları öğretmenlerin profesyonel etkenliklerini geliştirmeleri için gerekli koşulu sağlayabildiği gibi aynı zamanda bu etkenlikten etkilenmektedir (Lasky, 2005). Öğretmenler eğitimde başarılı değişikliklerin gerçekleşmesinde kilit önemdedirler. Okullarındaki değişim sürecinde aktif olarak yer alırlar (van der Heijden vd., 2015). Lasky'e (2005) göre öğretmenler, "eğitim reform süreçlerinde birer piyon" değil de "pasif ya da aktif olarak davranan faillerdir". Öğretmenlerin değişimin aktörü olmasından ilk söz eden Fullan (1993), öğretmen profesyonelleşmesi için değişimde etken olmaktan söz eder.

Etken öğretmenin, değişikliklere dair tepkileri farklı biçimlerde olabilir. Konuya dair ilk çalışmalarda, değişim ve etkenlik eşanlamlı ve olumlu olarak ele alınmıştır (Priestley vd., 2012, s.181). Ancak öğretmenler yapılan değişikliklere her zaman olumlu tepkiler vermeyebilir. Örneğin Buchanan (2015), öğretmenlik bağlamında etkenliği ileri götüren ve geri çeken diye iki kategoriye ayırır. Yukarı çeken etkenlikte, öğretmenin profesyonel kimliği okul kültürüyle uyumludur ve öğretmen kendinden beklenenin ötesine geçmeye çalışır, oysa aşağı çeken etkenlikte öğretmen ve okul kültürü arasındaki uyumsuzluk nedeniyle öğretmen bir nevi direnç gösterir. Yapılmak istenen okul bazlı ya da yerel bazlı değişiklikleri reddeder. Etkenlik kavramına dair farklı bir sınıflandırma da Jenkins (2020) tarafından yapılmıştır. Ona göre etken öğretmenlik yaklaşımları üç şekilde açıklanabilir: 1- Güven ve iş birliğiyle öğretmenlerin program değişikliğini kişisel bir seçim olarak uyguladıkları proaktif etkenlik, 2- İdareden gelen yönergeler gibi çevresel etkiler, sık değişiklikler ve ağır iş yükü sonucu öğretmenlerin değişim gerçekleştirmeye zorlandıkları tepkisel etkenlik, 3- Kişisel ve sosyal kaynaklardan yoksunluk nedeniyle öğretmenlerin idareye değişiklikleri hayata geçirmiş gibi gördükleri ama gerçekte değişikliğe pasif düzeyde direndikleri pasif etkenlik.

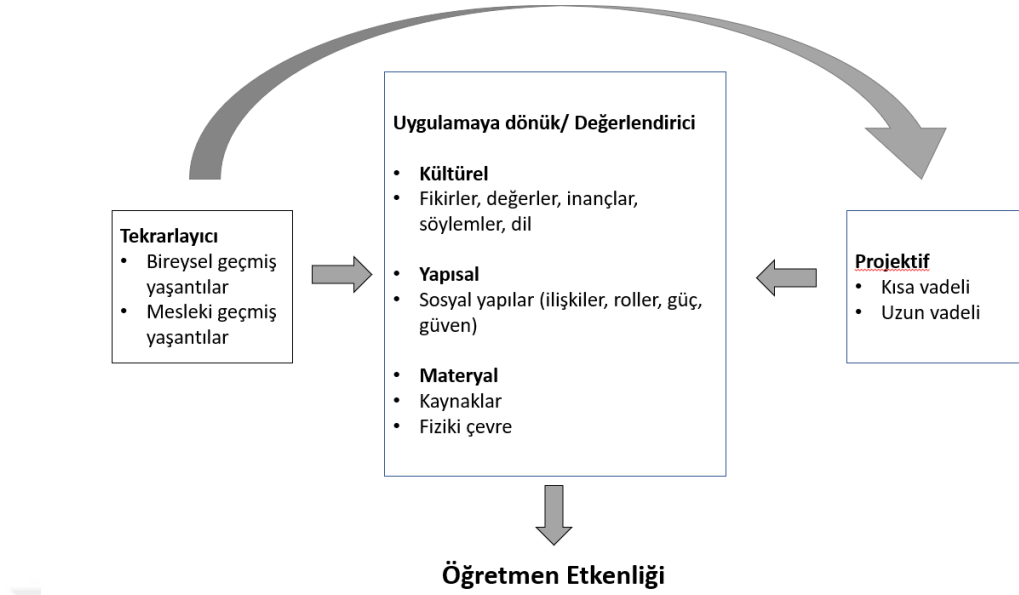
Etken öğretmenliğin nasıl oluştuğuna ilişkin iki yaklaşımdan söz edilir: Etkenliği bireysel faktörlerin yani öğretmenin inançlarının bir sonucu (Soini vd., 2015) ve bağlamsal faktörlerin bir sonucu (Biesta vd., 2015) olarak görme eğilimleri mevcuttur. Bu çalışmada da üzerinde durulacak olan ekolojik modele

göre bunların her ikisi de etkenliğin oluşumunda önemlidir. Emirbayer ve Mische (1998), birbirinden ayrı şekilde rutin, amaç ve değer/yargı üzerinde durma eğilimindeki önceki sınıflandırmaları eleştirirler. Bu üçlünün arasında sürekli bir etkileşimden söz ederler ve bu etkileşimin, farklı yapısal eylem bağlamında nasıl çeşitlilik gösterdiği üzerinde dururlar. Bu nedenle de etkenliğe ulaşmak, geçmişin etkileri, geleceğe dönük ve şu ana müdahalenin yapılaşması olarak algılanmalıdır. Böylece Emirbayer ve Mische (1998), önceki teorilerin tek yanlılığının üstesinden gelip, etkenliği kavramsallaştırmışlardır.

Etken öğretmenlik, eğitsel değişikliklere yön verme başlığı dışında sürekli mesleki gelişim açısından da ele alınmaktadır. Geleneksel mesleki gelişim anlayışı yukarıdan aşağıya yöneliktir. Ancak etken öğretmenlik bağlamında ise aşağıdan yukarıya doğru belirlenir (Erdem, 2021). Çünkü etken bir öğretmen ihtiyaç duyduğu başlıklara kendisi veya iş birliği içerisinde olduğu diğer öğretmenlerle, koşullarını göz önüne alarak karar verebilir ve mesleki gelişim etkinliklerini talep edebilir.

Etkenlik, gelişim odaklı bir zihin yapısı gerektirir (Allen, 2018). Öğrencilerin hayatlarında olumlu değişiklikler yapmak için pedagojik yeterlik ve uzmanlığa ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmenler etkenliği uygulayabildiklerinde yaptıklarını “sadece bir işin ötesinde anlamlı bir alan” olarak düşünürler (Priestley vd., 2015, s.145). Oolbekkink-Marchand vd.’na (2017) göre etken öğretmen, bağlamsal kural ve düzenlemelerin dışına çıkabilen ve kendi amaçları doğrultusunda harekete geçebilendir. Sistematik hareket eder ve kendi eylemlerinin etkileri üzerine derinlemesine düşünürler. Profesyonel eylemleri üzerinde daha fazla kontrolleri vardır ve seçimlerinin kendi amaç ve niyetlerini yansıttığını düşünürler (Oolbekkink-Marchand vd., 2017). Öğretmen etkenliği, amaçlı eyleme geçme kapasitesi/istek/otonomi, özgürlük ve seçim anlamına gelir. Öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak için bağlamsal kurallar ve düşüncelerin dışına çıkabilme becerisi olarak da değerlendirilebilir. Alan yazında etken öğretmenlerin dört ortak özelliğinden söz edilir: (1) hayat boyu öğrenen, (2) uzmanlığa sahip, (3) insan kaynakları müdürü, (4) işbirlikçi (Van der Heijden vd., 2015).

Öğretmen etkenliğinin yapısını anlamak için Priestley ve diğerlerinin geliştirdikleri Öğretmen Etkenliği Ekolojik Modeli, Emirbayer ve Mische’nin (1998) zamansal/ilişkisel etkenlik kavramını anlamak için yaptıkları çalışmalara dayanır.



Şekil 2.1. Öğretmen Etkenliği Ekolojik Model

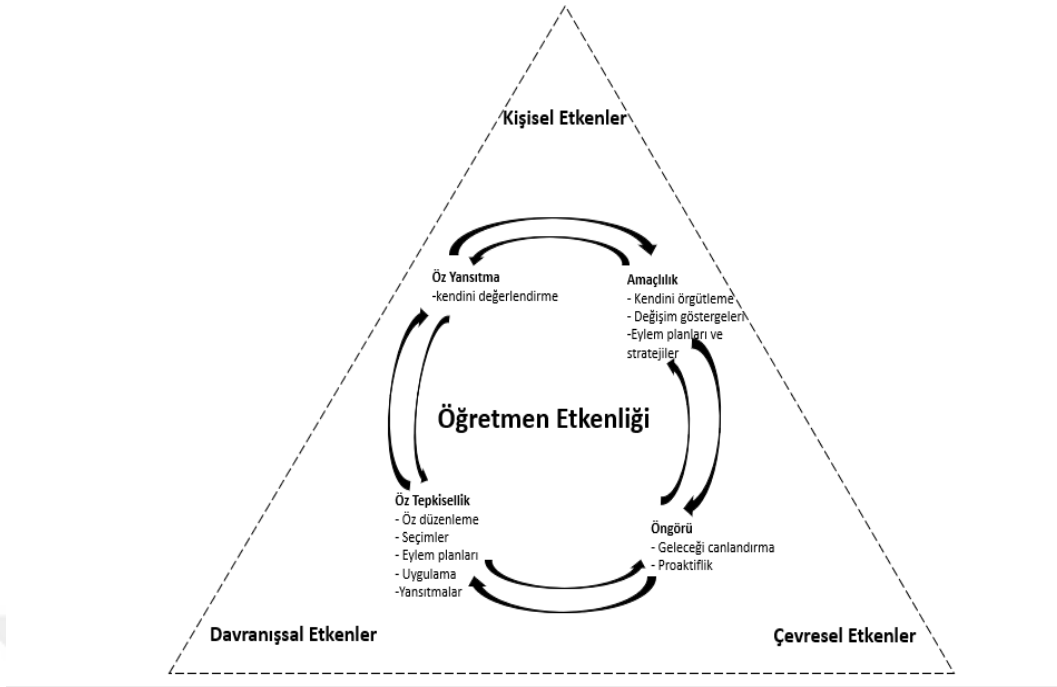
Bu modelde (Priestley vd., 2015; akt. Erdem, 2020), etkenlik eylemde bulunanların niteliği (Biesta & Tedder, 2007) değil ama eylemin gerçekleştiği bağlam ile etkileşimlerinin niteliğidir (Priestley vd., 2015). Etkenliğe ulaşmak için 3 temel boyut vardır: Tekrarlayıcı, Uygulamaya dönük/Değerlendirici ve Projektif boyutlar. Geçmişin etkileri, geleceğe yönelik yönelimler ve içinde bulunulan zaman ile bağlam arasındaki etkileşim sonucu etkenlik ortaya çıkar (Priestley vd., 2015). Bu üç boyuta ilişkin ekolojik öğretmen etkenliği modeli Şekil 2.1.'de sunulmuştur. Modelin özellikleri Priestley vd.'nın (2015) çalışmaları incelenerek aşağıdaki gibi değerlendirilebilir.

Tekrarlayıcı boyutta, öğretmenin bireysel ve mesleki olarak sınıflandırılan geçmiş yaşantıları ile ilgilidir. Mesleki yaşantılar geçmişi, öğretmenin mesleğine başladıktan sonra yaşadığı olaylara ve karşılaştığı sorunlara dair ürettiği çözümler, deneyimlerdir. Bireysel yaşantılar ise meslek yaşantısı dışında yaşadığı olaylardan edindiği deneyimlerle ilgilidir. Öğretmen önceki yaşantılarından ders çıkararak daha hızlı, daha aktif ve daha etkili kararlar verebilmektedir. Ancak bu noktada öğretmen belli davranış kalıplarını tekrar etmez, geçmişteki yaşantılardan seçici davranarak öğretmen etkenliğini ortaya koyabilmektedir (Priestley vd., 2015). Öğretmen etkenliği, bireysel yaşantılardan çok mesleki yaşantılara dayanır. Öğretmenin geçmiş deneyimlerinin zengin olması mevcut sorunlara daha çeşitli tepki vermelerini sağlar.

Projektif/Geleceğe yönelik boyut, etkenliğin bugün ve dünden farklı bir geleceği tasarlama, amaçlamayla ilgilidir (Emirbayer & Mische, 1998). Bu boyut öğretmenin mesleki anlamda kısa ve uzun vadeli geleceğe dönük istek ve beklentilerini içerir. Öğretmenin mesleki kariyerini ilerletmek, öğrencilerinin gelişimini sağlamak gibi olumlu ve ileriye dönük amaçlar olabildiği gibi günü ya da dönemi kurtarmak, olumsuzlukları gizlemek gibi araçsal istekler de olabilir. Bu araçsal istekler hesap verilebilirlik sistemleri ve performans odaklılığın sonucu olarak ortaya çıkar. Geleceğe yönelik tüm bu olumlu ve olumsuz bakış açısı ve istekler öğretmenin değer ve inançlarına, geçmişe ait mesleki ve bireysel deneyimlerine dayanmaktadır.

Uygulamaya dönük/değerlendirici boyut içinde bulunulan zamanla ilgilidir. Etkenlik ne kadar geçmiş ve gelecekle ilişkili olsa da içinde bulunulan zamanda sergilenir. Emirbayer ve Mische (1998) yapı ve bağlamın önemini vurgular. Kültürel, yapısal ve materyal, mevcut bağlamı oluşturur. Bu boyutta öğretmen etkenliği kültürel, yapısal ve materyal açısından sağlanan kaynaklar ve bu bağlamın sınırlılıklarıyla ortaya çıkar. Bu imkanlar hem uygulamaya dönüktür hem de değerlendirici özelliğe sahiptir. Ekolojik yaklaşım öğretmen etkenliğinin öğretmenlerin içinde çalıştıkları bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini öngörmektedir (Biesta vd., 2015; Jenkins, 2019). Bu yaklaşımda öğretmenler bir çevrede eylemde bulunan aktörler değil o çevre aracılığıyla eyleme geçen kişilerdir ve öğretmenin eylemi aslında o çevreye verilen bir tepkidir (Biesta & Tedder, 2016; Priestley vd., 2016; Jenkins, 2019). Diğer yandan çevresel koşullar çeşitlidir. Karmaşık ve hızlı bir biçimde değişen okul çevresi, program değişikliklerinin okul idaresinin yaklaşımı, özellikle müdürlerin rolü ve meslektaşlar arası ilişkiler bu kapsamda yer alır (Jenkins, 2019).

Etken öğretmenliğin yapısını anlayabilmek için bir diğer model, Temel Etkenlik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (Triadic Reciprocity Core Agency Concepts - TRFCAC) modeli (Jenkins, 2019), Bandura'nın (1999) üçlü karşılıklı neden sonuç modeli ve yine Bandura'nın (2001) Etkenliğin Temel Kavramları modeline dayanır.



Şekil 2.2. Jenkins'in TRFCAC Modeli (Jenkins, 2019; akt. Erdem, 2020)

Jenkins'e (2019) göre öğretmen etkenliği, öğretmenlerin istenilen sonuçlara ulaşmak için öğretim programını değiştirmeye ve kontrol etmeye giriştiklerinde ortaya çıkar. Temel Etkenlik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi modelini araştıran kesitsel bir nitel çalışmanın sonucunda öğretmen etkenliğinin proaktif/ileriye yönelik, reaktif/tepkisel ve pasif olarak üç farklı şekilde kendini gösterdiğini belirtmiştir. İş birliği ve güven algısı ileriye yönelik etkenliği, iş yoğunluğu ve sürekli öğretim programı değişikliği tepkisel etkenliği ve okuldaki liderlerle kötü ilişkiler ve öğretim programı değişikliğine dair kişisel isteksizlik veya okul süreçlerine dair yetersiz bilgi de pasif etkenliği artırır.

Öğretmenler resmi öğretim programıyla hayata geçen öğretim programı arasındaki köprü gibidirler (Biesta vd., 2015). Bu modele göre etkenlik, çevresel, kişisel ve davranışsal bağlamsal faktörlerin bir birleşiminden oluşur. Çevresel faktörler, karmaşık ve hızla değişen öğretim programı, yakın ve tarihi okul çevresi, okul liderliği yaklaşımı ve iş birliği ilişkileri gibi diğer faktörler de rol alır.

TRFCAC öğretmen etkenliğini aşamalı olarak incelenmesini sağlar ve her bir aşamayı etkileyen bağlamsal faktörlerin incelenmesi ve keşfedilmesini sağlar. Öğretmenler etkenliğin üç boyutu arasında gidip gelirler. Bu da öğretmen etkenliğinin durağan olmadığını ve zaman ve bağlama göre değiştiğini gösterir. Profesyonel gelişim ve kaliteli okul liderliği üretken öğretmen etkenliğinin

gelişmesini sağlar. Öğretmenlerin aktif olarak yeni öğretim programı geliştirilmesine katılması, öğretim programında toplumun, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapılmasını sağlaması herkesin çıkarına olacaktır.

Yukarıda özetlenen iki modelde öğretmen etkenliği, geçmiş yaşantılardan etkilenen gelecek tasarısı ve içinde bulunulan zamanın kültürel ve yapısal değerlerinden, kaynaklarından etkilenen, materyal ve fiziki çevrenin de olumlu ve olumsuz etkilediği öğretmen davranışıdır.

Türkiye’de hesap verilebilirlik ve merkezi sınavların baskısı etken öğretmenlik kavramının tartışılmasını zorlaştırmaktadır (Erdem, 2021). Bir öğretmenin etken öğretmen yeterliliğinde olması, onun yalnızca kendi sınıfında ya da okulunda bir değişikliğe yol açacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmen etkenliği okulun, milli eğitimin ve daha geniş ulusal politikaların yapısal ve kültürel özellikleri ile iç içe geçen karmaşık bir dinamiğin bir parçasıdır (Mifred, 2018, s.194). Eğitimdeki değişimde önemli hale gelen etken öğretmenlik, eğitim politikalarının kurumsal ve ulusal düzeyde uygulanmasını da etkiler (Tao & Gao, 2017). Bu açıdan da Priestley, etkenliğin öğretmenlerin kendi yeterlilikleriyle değil ama sistemin bütünüyle ilgili olduğunu vurgular (TEDMEM, 2020).

Etken öğretmenlik, her şeyin merkezi olarak belirlendiği ve yerelin özgünlüklerinin göz ardı edildiği sistemlerde hayata geçirmesi zor ama gerekli yeterliliklerden biridir. Türkiye’de öğretim programları merkezi olarak belirlenir. Dolayısıyla öğrencilerin bölgesel olarak veya okul bazında farklılaşan ihtiyaçları yeterince göz önüne alınmamaktadır. Ancak etken bir öğretmen öğrencilerinin ihtiyaçlarına, koşullarını gözetererek ya da zaman zaman onları değiştirmek için elinden geleni yaparak karşılamaya çalışacaktır. Bu anlamıyla etken öğretmenliğin geliştirilmesi gereklidir ancak bu kavrama Türkiye’de henüz yeterince önem verilmemektedir. Kavrama dair bir ortaklaşma olmadığı gibi, yeterince nicel ve nitel çalışma da yapılmamıştır. Etken bir öğretmenin en önemli donanımlarından biri öğretim programı okuryazarlığı olacaktır. Öğretmenin, öğretim yaşantısı içinde hedef, içerik, öğrenme-öğretmen yaşantısı, ölçme-değerlendirme başlıkları program içeriğinde yer alacağından, bu yol haritasına ne kadar hâkim olduğu ayrı bir önem kazanmaktadır.

2.3. Öğretim Programı

Eğitim, toplumun refahında ve kalkınmasında tartışılmaz bir yere sahiptir. Bu nedenle de okullarda nasıl bir eğitim-öğretim faaliyetinin yürütüleceği toplumsal hedeflere sıkı sıkıya bağlıdır. Bu hedefler doğrultusunda öğretim programları hayata geçirilir ve değişen ihtiyaçlarla birlikte sürekli değişikliğe uğrar. Bir ülkede eğitimin niteliği “gelişi güzel olmayan” eğitim programlarına bağlıdır (Erden, 1998). Teknolojik, bilimsel ve sosyo-kültürel değişiklikler öğretim programlarının dinamik olmasını gerektirir (Varış, 1996). Bu dinamizmin yanı sıra öğretim programı kavramı, kapsamlı ve çok boyutlu yapısı nedeniyle tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşılan bir kavramdır.

Kavramsal düzeyde eğitim programından ilk söz eden Bobbitt (1918), eğitim programını “çocukların ve gençlerin hedeflere erişmeleri için gereken yaşantılar serisi” olarak tanımlamıştır. Tyler (2021), eğitim programı geliştirirken sorulması gereken dört sorudan hareketle “eğitim hedefleri” üzerinde durmuştur. Taba (1962), bugün program öğeleri diye sınıflandırdığımız öğeler olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantısı ve değerlendirme başlıklarını listeleyerek bir program tanımı yapar. Ertürk (2013), eğitim programını “yetişek” olarak niteleyerek, “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak değerlendirir. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Eğitim programı, gerekli ve değerli bilgilerin aktarılması için toplumsal onay alan bir politika beyanı olarak da tanımlanmıştır (Bolat, 2017). Wiles ve Bondi (2007) ise eğitim programının, öğrenciler için bir gelişim sürecinin ardından başarılı öğrenme yaşantılarıyla sonuçlanan bir dizi amaç ve değerler bütününe temsil ettiğine işaret eder. Varış (1996), eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımladıktan sonra sırasıyla eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarını önermektedir. Bu ayrım sayesinde dilimizdeki eğitim programı ve öğretim programı kavramları arasındaki karmaşanın da önüne geçilmiştir (Altındağ, 2017). Öğretim programı, eğitim programı kapsamındaki bilgi ve becerilerin planlı bir şekilde programın amaçları doğrultusunda kazandırılmasına dönük program şeklinde tanımlanmaktadır (Varış, 1997). Bu tanımdan hareketle, Demirel’de (2019) öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri

kapsayan yaşantılar düzeneği” şeklinde tanımlayarak eğitim programı ve öğretim programının farklılığını vurgulamıştır.

Öğretim programının hayata geçmesinde rol alanlar, öğretmen, okul lideri ve öğrencidir. Öğretim programının nasıl hayata geçeceği okul lideri ve öğretmene bağlıken, bu programın ne denli başarılı bir şekilde hayata geçtiği de öğrenciyi etkilemektedir. Nitelikli bireylerin yetişeceği bir toplum arzusuyla hazırlanan öğretim programını hayata geçirme konusunda kilit önemde olan kişi, o programı hayata geçiren öğretmendir. Program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun onu hayata geçirme kararlılığında olan bir öğretmen yoksa o program “kullanışsız” hale gelir (Ellis, 2013). Tasarlanan ya da resmi programla uygulanan program arasındaki fark, okul koşulları, okuldaki liderin yaklaşımı gibi faktörlerin yanında en başta öğretmenin yetkinliğiyle ilgilidir.

2.4. Okuryazarlık Kavramı

Öğretim programı okuryazarlığı ya da program okuryazarlığı kavramlarını tartışmaya geçmeden günümüzde anlam genişlemesine (Akyıldız, 2020) uğrayan okuryazarlık kavramının gelişiminden söz edilmesi yerinde olacaktır. Geleneksel anlamda okuryazarlık, okuma, yazma ve numerik işlemleri yapabilme olarak görülebilir (Gee, 2001). Okuma ve yazma kod çözmeyle, okuryazarlık ise anlamlandırmayla ilgilidir (Bolat, 2021). Kavrama yüklenen anlamların sürekli bir değişim içinde olduğu söylenebilir (Lankshear & Knobel, 2008). Günümüzde özel bir alandaki bilgi, beceri veya yetkinlik (Erişti & Erdem, 2017) sahibi olmanın yanında onu sosyal, teknolojik ve ekonomik faktörlerden bağımsız düşünmemek gerekir (Kress, 2003).

Altun (2005) kavramın çerçevesinin henüz çizilemediğinden ve okuryazarlığın tanımının, toplumu oluşturan bireylerin ortak katkılarıyla sürekli yenilenip anlamlandırılmakta olduğundan söz eder. Gittikçe artan bilgi yoğunluğu ve mesaj iletim araçlarının sayı ve nitelik bakımından artması kavramın yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. (Altun, 2005).

Gittikçe artan bilgi yoğunluğu nedeniyle yalnızca okur yazar olmak günümüz bireyinin ihtiyaçlarına dolayısıyla da eğitimin hedeflerine uygun olmayacaktır. Çağdaş toplumlarda bireylerden beklenen sadece okuyup yazabilmek değil, herhangi bir alanda o bilgiye nasıl ulaşacağını, o bilgiyi süzgeçten geçirip kendi ihtiyaç duyduğu kısmına ulaşmayı, o bilgiye eleştirel bir tavır geliştirmeyi de içermektedir. Yani okuryazarlık artık yazı sembolleri ile yapılan bir eylem olmanın

ötesine geçip, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi olarak düşünülebilir (Aşıcı, 2009). İnsanlar dijital teknolojiyle daha fazla bilgiye ulaşp daha çok şey öğrendikleri için okuryazarlık becerileri genişliyor ve evrimleşiyor (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 2023).

Keskin (2020), çeşitli türleri olmasına rağmen okuryazarlık anlayışının beş ortak yönünden söz eder:

- Bilginin öneminin farkında olma: Konuyla ilgili edinilen bilginin öneminin ve değerinin anlaşılması o alana ait okuryazarlıkta önemli görülmektedir.
- Bilgiyi anlamlandırma: Bireyin içinde bulunduğu şartlara ve kültüre göre kendi süzgecinden geçirerek bilgiye kendi bağlamında anlam katması gerekir.
- Bilgiyi yorumlama: Edindiği bilgileri nasıl, nerede ve hangi durumlarda kullanabileceğini, bu kullanımın avantajlarını ve dezavantajlarını ayırt edebilmesi.
- Bilgiyi etkin kullanma: Konuyla ilgili bilgiyi kendisinin veya birey olarak içinde bulunduğu toplumun yararına olacak şekilde değerlendirmesi.
- Gelişime ve değişime ayak uydurma: Her dönemin şartlarına göre kendini güncelleyerek kendi zamanının şartlarına uyum sağlayabilmesi.

Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında farklı okuryazarlıklara sahip bireylerin toplumda daha başarılı olacağı ve bunun da o toplumun gelişmişliğini gösteren en önemli ölçütlerden biri olduğu söylenebilir (Aşıcı, 2009). Eğitim, bireyin okuryazarlıklarını artıran en önemli araç olduğundan bireyin bu donanımları kazanmasında da öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Aynı zamanda bu hedeflere ulaşmak için hayata geçirilmeye çalışılan öğretim programının ne denli başarılı bir şekilde sınıfta uygulandığı da öğretmenin öğretim programı okuryazarlığına sahip olup olmadığı kapsamında değerlendirilebilir.

2.5. Öğretim Programı Okuryazarlığı

Resmi programın hayata geçirilmesi karmaşık ve sorunlu olabilir (Fullan, 1993). Öğretim programlarının tam olarak hayata geçirilmesinde uygulayıcıların yani öğretmenlerin programı anlaması, benimsemesi ve uygulama yeterliliğine sahip olması gerekir. Ancak bu yeterliklerin olmaması nedeniyle amaçlanan program ile uygulanan program arasında ciddi bir fark ortaya çıkar. Uygulama kaynaklı problemler nedeniyle programın başarısız olduğu sonucu çıkar (Akyıldız, 2008) ve yeniden program geliştirme süreci başlar. Eğitimin hedeflerine ulaşmadaki başarısızlık resmi programın kâğıt üzerindeki başarısızlığı olarak

değerlendirilir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde ne denli yeterli oldukları, bu çalışma kapsamında ele alındığı haliyle program okuryazarı olup olmadıkları programın uygulama anlamında başarısını etkiler. Öğretmenler, tiyatro oyuncusu ve yönetmeni gibidirler. Program oyunun metnidir ve öğretmenlerin onu hayata geçirmeleri gerekir (Marsh & Willis, 2007).

Program okuryazarlığı (curriculum literacy) kavramı 1980’li yıllarda eğitim bilimleri alanında ilk kullanıldığında materyallerin düzenlenmesi açısından ele alınmıştır. Shulman (1987), o dönemde öğretmen bilgisi (teacher knowledge) üzerine yoğun çalışmalar yürütmektedir. Öğretmenlik mesleği bilgi tabanı olarak adlandırdığı yedi kategoriden biri de program bilgisidir (curriculum knowledge) ve öğretmenin kendi konu alanına uygun materyalleri seçebilmesi ve sınıf uyarlayabilmesi olarak tanımlanmıştır. Aynı yıllarda Ariav (1988), Shulman’ın yaptığı tanımda program bilgisinin konu alanı ve materyal bilgisine indirgendiği ve sınırlandırıldığını söylemiştir. Program bilgisi yerine program okuryazarlığı kavramını ilk kullanan Ariav (1988), öğretmenlerin programın nasıl olduğunu bilmediklerini ve onu hayata en iyi nasıl geçirebilecekleri konusunda da yeterli beceriye sahip olmadıklarını söyleyerek program okuryazarlığı kavramını ortaya atmıştır. Ariav (1988), öğretmenlerin program doğrultusunda konu alanlarına uygun materyalleri seçmesini, özel ihtiyaçlara ve öğrenme ortamına göre uyarlamasını ve sistematik değerlendirmesini temel seviye okuryazarlık olarak ve program geliştirme süreci ve bu süreci etkileyen değişkenlerle ilgili farkındalığının olmasını da daha ileri seviye okuryazarlık olarak tanımlamıştır.

Eğitim programı planlaması, tasarlanması ve uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçleri birbirinden ayrı ve bağımsız değildir (Erdem, 2021) ve bu nedenle de öğretmenin pasif alıcılar olarak değil, program uygulamasının aktif katılımcıları olarak görülmesi gerekir (Ornstein & Hunkins, 2004). Bunu yapabilmek için de öğretmenlerin eğitim programı konusunda derinlikli bilgiye sahip olmaları gerekir (Priestley & Nieveen, 2020). Clark vd. (1972) öğretmeni; “program geliştirmenin can damarı olan, program materyallerini bulan ve geliştiren, program amaçlarına ulaşma yollarını ortaya çıkaran, sınıfta değişiklikleri başlatan ve deneyen kişi” olarak tanımlamıştır (akt. Yüksel, 1998). Ancak Türkiye’de eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi ile uygulanması arasında bir kopukluk olduğu konusunda eleştiriler yapılmaktadır

(Erdem, 2021). Bu kopukluğun ortadan kalkmasında öğretmene büyük görev düşmektedir.

Öğretmenin programı hayata geçirirken kendini geliştirme konusunda ne kadar istekli olup olmadığının yanı sıra onun programa yaklaşımı da önemli bir etkidir. Shaver (2010) öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımlarını üçe ayırır (akt. Erdem, 2021): eğitim programına bağlılık yaklaşımı (curriculum fidelity), uyarlama (adaptation) yaklaşımı ve hayata geçirme (enactment) yaklaşımı.

Programa bağlılık yaklaşımında, eğitim programı derslere, ders kitaplarına ve öğretmen planlarına indirgenir ve öğretmen de bilginin aktarıcısıdır.

Uyarlama yaklaşımda, eğitim programlarındaki düzenlemeler, program geliştirme uzmanları ve okul veya sınıf bağlamında programı uygulayan öğretmenlerle beraber yapılır. Öncelikle uzmanlar değerler, bilgiler ve beceriler yazılı bir programa dönüşür. Daha sonra öğretmenler ihtiyaç duyulan kısımlar için uyarlama yaparak hayata geçirirler.

Hayata geçirme yaklaşımı ise öğretmene en fazla yetkiyi veren yaklaşımdır: Eğitim programı öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte yarattığı ve birlikte ve bireysel olarak deneyimledikleri bir süreç olarak değerlendirilir ve öğretmen bu noktada yalnızca bir uygulayıcı olarak değil de yaratıcı olarak sürece katılırlar.

Öğretmen kimliğinin gittikçe daha fazla önem kazanmasıyla birlikte artık programı aktaran bir öğretmen yerine uyarlama ve hayata geçirme yaklaşımlarına sahip öğretmen yetiştirmek hedeflenmektedir (Erdem, 2021). Türkiye’de öğretim programı okuryazarlığı kavramı ilk olarak Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından tartışmaya açılmıştır. Ancak kavram üzerine 2017 yılından itibaren daha yoğun bir şekilde çalışmalar yapılmıştır (Keskin, 2020). Geliştirilen ölçeklerde öğretim programı okuryazarlığı düzeyi farklı alt boyutlarla ele alınmıştır. Bolat (2021), program okuryazarı olan bir öğretmenin öğretim programının dört boyutuna -hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantısı ve ölçme-değerlendirme- ilişkin yeterliliğinin olması gerektiğini vurgular. Öğretmenler, Kasapoğlu’na (2017) göre eğitim programı okuryazarlığını eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olmayı ve bir eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi anlamaktadır. Araştırmaların bir kısmında program okuryazarlığı kavramının “bilgi” ve “beceri” olmak üzere iki boyutundan söz edilmektedir (Akyıldız, 2020). Ayrıca bazı araştırmalarda da öğretmenin sahip olması gereken program bilgisi (kavramlar, felsefe) ve beceri (program hazırlama,

uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme) boyutlarının yanı sıra tutum (destek, ihtiyaçları karşılama) boyutu da vurgulanmıştır (Yar-Yıldırım, 2020).

Bu çalışmada kullanılan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı” ölçeğin, geliştiren Keskin (2020), program okuryazarlığının boyutlarını aşağıdaki gibi tanımlamaktadır. Bunlar:

- program hakkında yeterli bilgiye sahip olması,
- programı amaçlarına uygun şekilde uygulayabilmesi,
- kendi eleştirel süzgecinden geçirerek uyarlamalar yapabilmesi,
- programın değerli olduğuna ve
- programın öğrenme ortamında kendisine rehberlik yapacağına inanması gerekliliğidir.

Eğitimin önemli üç temel ayağını oluşturan öğrenci, öğretmen ve öğretim programının etkileşimli ilerlemesi, eğitimin etkili ve verimli olması için şarttır (Şinego & Çakma, 2021). Türkiye gibi eğitsel değişimlerin yukarıdan aşağıya uygulandığı ve kararların merkezden alındığı ülkelerde, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak birbirinden önemli farklılıklar gösteren bölgelerin varlığı, öğretim programını oku-uygula anlayışının ötesine geçilmesini zorunlu kılar (Bümen vd., 2014). İşlevselliği sorgulanan oku-uygula rutininin (Wright & Wells, 2019) yerini program okuryazarı öğretmenlerin alması eğitimin niteliğinin de artmasını sağlayacaktır. MEB de 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri arasında Program ve içerik bilgisine yer vermiş ve alt yeterlikler olarak da öğretmenlerin kendi alanlarında “program bilgisi”, “uygulama becerisi”, “program izleme”, “değerlendirme” ve “geliştirme” yi eklemiştir. MEB’in yanı sıra Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) program okuryazarlığı kavramına, 16 Mayıs 2018’de kamuoyuna açıklanan güncellenmiş öğretmenlik lisans programlarında yer vermiştir. Bu yetkinliğin geliştirilmesinde hizmet öncesinde verilen mesleki gelişim faaliyetleri çok önemlidir (Shawer, 2017).

Program okuryazarlığının hem lisans düzeyindeki derslerde üzerinde durulması hem de hizmet içi bağlamında öğretmenlere bu yeterliğin nasıl kazandırılacağı üzerine çalışmaların yapılması öğretim programlarının hayata geçirilmesinde daha az sorunla karşılaşılmasını sağlayacaktır. Böylece eğitim programının genel hedeflerine ulaşılması ve güncelin yakalanması da daha kolaylaşacaktır.

2.6. İlgili Çalışmalar

2.6.1. Etken Öğretmenlikle İlgili Ulusal Araştırmalar

Etken öğretmenlik kavramı kuramsal bölümde de tartışıldığı gibi ulusal düzeydeki çalışmalarda kendine uluslararası düzeyde olduğu kadar yer bulamamıştır. Kavrama ilişkin Türkçe'ye uyarlama konusunda da bir ortaklaşmanın olduğu söylenemez. Dolayısıyla yapılan tarama çalışmasında “teacher agency” sözcüğünün Türkçe literatürde etkenlik, aktörlük, faillik, etkinlik gibi birbirine çok yakın karşılıklarıyla kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının etken öğretmenlik düzeylerini ortaya çıkarmak için ulusal düzeyde bir ölçek geliştirilmediği, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlandığı ve yapılan çalışmalarda bu ölçeğin kullanıldığı görülmüştür. Etken öğretmenliğe dair ulusal düzeyde yapılan çalışmalar tarih sırasına göre değerlendirilmiştir.

Yaylı (2017), etken öğretmenlik kavramını “öğretmen etkinliği” olarak kullanmış ve öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğini kazanma sürecinde gerginliklerle başa çıkma stratejileri bağlamında ele almıştır. 8 öğretmen adayıyla yapılan nitel çalışmada, okul gözlemi sürecinde yaşadıkları gerginlikleri nasıl çözdükleri ve bu sayede nasıl bir etkenlik geliştirdikleri incelenmiştir.

Mutlu (2017), İngilizce öğretmenlerinin perspektifinden öğretmen etkenliğinin algılanan profesyonel alanla ilişkisi ve öğretmen etkenliğini olumlu ve olumsuz anlamda etkileyen faktörler araştırılmıştır. Özel ve devlet okullarında çalışan 8 öğretmenle yarı yapılandırılmış mülakatlar ve hikayelerle kendi alanlarında mesleki anlamda sömürülen alanları ifade etmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin kendi motivasyonları, materyal uyumu, meslektaşlarıyla iş birliği ve teknolojik aletler öğretmen etkenliğini artırırken, okul idaresinden ve velilerden gelen baskılar, merkezi öğretim programı ve sınavların baskısı, iş yükü ve kalabalık sınıflar gibi bazı faktörler de öğretmen etkenliğine ulaşmayı engellemektedir.

Gülmez (2019), etken öğretmenlik ile öğretmenlerin kişilik özellikleri, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine bağlılıkları arasındaki ilişkiyi modellemek için yapılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine bağlılıklarının, etken öğretmenliğini yordayan anlamlı faktörler olduğunu ortaya koyarken, kişilik özelliklerinin etken öğretmenlik üzerinde doğrudan anlamlı etkisinin olmadığını göstermiştir. Öte

yandan, kişilik özelliklerinin etken öğretmenlik üzerinde akademik iyimserlik üzerinden anlamlı bir dolaylı etkisi bulunmuştur.

Ataş-Akdemir ve Akdemir (2019), etken öğretmenlik konusunu “aktörlük” olarak Türkçeleştirerek ulusal ve uluslararası alan yazından faydalanarak incelemişlerdir. “Teacher agency” anahtar kelimesiyle bilimsel çalışmalar derlenmiş ve öğretmen aktörlüğü tanımlanmaya çalışılmıştır. Kavramın mesleki gelişim, öğretmen kimliği ve eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması başlıklarıyla ilişkileri ele ele alınmıştır.

Bellibaş vd. (2019), etken öğretmenlik için “öğretmen failliği” karşılığını kullanmışlardır. Türkiye’de bu kavramın ölçülmesine yönelik ölçme aracı bulunmadığı için Liu, vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçek Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte kavram dört alt boyutta incelenmiştir: öğretmen etkililiği, öğrenme etkililiği, yapıcı katılım ve iyimserlik. Bu çalışmada da kullanılan Öğretmen Failliği Ölçeğinin, lise, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etkenlik düzeylerini ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Erdem (2020), makalesinde “teacher agency” kavramının Türkçe’deki karşılığı, öğretmen kimliği ile ilişkisi, kavramın ortaya çıkışı ve tanımlanması, kuramsal altyapısı, etken öğretmenlerin özellikleri, eğitimsel değişiklikler ve mesleki gelişim gibi ilgili çalışma alanları ve Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaları ele almıştır. Çalışmanın sonucunda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimleri kapsamında öğretmen etkenliğinin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Bellibaş vd. (2021), öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi kolektif yeterliği etkilemesi olası öğretmen ve okul düzeyindeki diğer bazı değişkenleri kontrol ederek incelemiştir. Öğretmen failliği ve kolektif yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ersöz (2021), öğretmenlerin iş doyumları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkide etkenlik algılarının aracılık rolünü incelemiştir. Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Faillik Ölçeği”ni uygulamıştır. İş doyumunu ile değişime hazır olma değişkenleri arasındaki dolaylı etki pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İş doyumunu, öğretmen failliğinin bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. İş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin değişim

girişimlerinde etkenlik davranışları sergilemeleri daha olasıdır. Öğretmen failliği, değişime hazır olma üzerinde orta düzeyde etkiye sahiptir.

Acar (2021), MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Faillik Ölçeği"ni uygulamıştır. Ölçeğin alt boyutlarından yapıcı katılım en yüksek ve öğrenme etkililiği ise en düşük sergilenmiştir.

Vural (2022) okul iklimi ve öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Faillik Ölçeği"ni uygulamıştır. Faillğe ilişkin genel algılarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul iklimi alt boyutlarının öğretmen faillğini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Ulusal literatürde etken öğretmenlik konusunda henüz yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Kavramın gelişimine dair sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Ataş-Akdemir & Akdemir, 2019; Erdem, 2020). Yapılan tarama çalışmalarında Bellibaş vd. (2019) tarafından uyarlanan Öğretmen Faillik Ölçeği kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda da etken öğretmenlik kavramın farklı değişkenlerle ilişkisi üzerinde durulmuştur (Yaylı, 2017; Mutlu, 2017; Gülmez, 2019; Bellibaş vd. , 2021; Ersöz, 2021; Acar, 2021; Vural, 2022).

2.6.2. Etken Öğretmenlikle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Ulusal düzeyde etken öğretmenlik henüz yakın zamanda gündeme gelen konulardan olmasına ve bu konuda sınırlı sayıda çalışma yapılmasına rağmen uluslararası literatürde üzerine çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Etken öğretmenlikle ilgili Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçek dışında başka bir ölçek geliştirilmediği ve kavramla ilgili çalışmaların daha çok kavramsallaştırma çalışması, etkenliğin değişimdeki rolü, bireysel ve kolektif etkenlik gibi konularda olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Jahns (2009) öğretmen tutumlarının, içerik bilgisi ve pedagojik bilgi ile nasıl bir arada çalıştığı üzerinde durmuştur. Analizde, sınıf yönetimi, öğretim ve değerlendirme alanlarındaki öğretmen tutumları incelenmiştir. Bu çalışmadaki analiz düzeyleri, her öğretmenin tutumu, bilgisi ve pedagojik becerisinin, sınıftaki öğrencilerle olan etkileşimleri sırasında nasıl entegre edildiğinin daha ayrıntılı ve karmaşık bir açıklamasına olanak tanımıştır.

Liu vd., (2016) öğrenme merkezli liderliğin, Çin'deki öğretmenlerin mesleki öğrenimine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen güveni ve

etken öğretmenlik olmak üzere iki aracı kullanarak liderliğin öğretmen öğrenmesi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Etken Öğretmenlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma, öğrenme-merkezli liderliğin, öğretmen güveni ve etken öğretmenlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerinde önemli derecede küçük ila orta düzeyde etkiler ürettiğini doğrulamıştır.

Simpson vd., (2017) öğretmen etkenliğine Çin ve Avustralya’daki bakış açıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Avustralyalı ve Çinli bilim insanlarının çalışmalarını birleştirerek, coğrafi-politik bir konumun tartışılabilirliği diyalojik bir alan yaratmayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin çalışmalarını ekolojik bir çerçevede keşfetmenin ve temsil etmenin önemi üzerinde durulmuştur.

Fu ve Clarke (2017), beş teorik bakış açısından (psikoloji, sosyoloji, eleştirel teori, tarihsel çalışmalar ve post-yapısalcılık) etkenliğin kavramsallaştırılmasını gözden geçirmiş ve Kanada bağlamlarındaki deneysel çalışmaların bu perspektiflerle nasıl uyumlu olduğunu incelemiştir.

Tran (2018), öğretmenlerin politika süreçlerinde ve eğitimsel değişimlerde merkezi aktörler olduğu perspektifinden hareketle, Vietnam’daki önde gelen bir üniversitede diğer yabancı dilleri öğretmekten önce İngilizce öğrenen ve ardından öğretmeye başlayan 20 öğretmenin geçiş deneyimlerini nasıl yaşadıklarını tartışmaktadır. Öğretmen etkenliği, değişime karşı sadece direnç ya da uyum eylemi olarak değil, aksine dinamik ve daha ince ayrıntılı olarak ortaya çıkmıştır.

Wild vd., (2018) makalelerinde Uluslararası Bakalorya (IB) Fizik öğretmenlerinin, farklı zaman dilimleri ve okul bağlamları arasında çevrimiçi araçlar kullanarak kendi iş birliklerini başlatma ve kollektif etkenliklerini kullanma süreçlerini tanımlamaya çalışmışlardır. Öğretmen toplulukları için bir sonuç, "aynı hızda yürüme" normunun kolektifi ilerletmek amacıyla kullanıldığında müfredat (veya diğer eğitim reformları) geliştirmek için faydalı olabileceğidir. Çalışma, okul liderlerinin öğretmen seçimine ve öğrenme topluluklarının tasarımı ve kolaylaştırılmasında söz sahibi olma imkânı sunmasının değerini vurgulamıştır.

Waite (2018) çalışmasında, öğretmen değerlendirme politikalarında öğretmen etkenliğinin teşvik edilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca öğretmenlerin değişimin aktörü olarak görülmeleri, kolektif etkenliklerinin katılımlarını artırması politika değişikliklerinde rollerini arttırdığını vurgulamıştır.

Brodie (2019), öğretmen etkenliğinin, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılmak veya katılmaktan çekinmek konusundaki kararlarını nasıl

desteklediği veya engellediğini araştırmıştır. Üç öğretmen etkenliği biçimi ortaya çıkmıştır: topluluklarla etkileşimde bulunmak, topluluklardan çekinmek ve toplulukları reddetmek. Her etkenlik biçiminin, profesyonel öğrenme topluluklarını ve öğretmen gelişimini sürdürmek için farklı sonuçları olduğunu belirtmiştir.

Rose (2019), çalışmasında öğretmen etkenliğinin ekolojik bir bakış açısıyla ele alınmasıyla, mülteci eğitiminde öğretmenlerin etkenliği elde etme yeteneği büyük ölçüde okul liderliği ve devlet finansmanı modellerinin etkileşimi sonucunda oluştuğunu savunur. Bu nedenle, mülteci eğitimini desteklemek için öğretmen etkenliğini artırmak amacıyla, okul liderlerinin mülteci eğitimini destekleme deneyimlerini araştırmıştır ve öğretmen etkenliğinin mülteci öğrenciler için eğitim ve destek sağlamada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Miller vd., (2020), özel eğitimde öğretmen etkenliğini ele almışlardır. Öğretmen etkenliğinin özel eğitimi nasıl teşvik ettiği ile ilgili çeşitli kavramlaştırmaları ortaya koymuşlar ve öğretmen etkenliği hareketlerine ilişkin şu temaları belirlemişlerdir: (a) öğretim stratejileri, (b) iş birliği, (c) aile-okul-toplum bağlantıları ve (d) diğer etkenlik hareketleri.

Da Silva ve Molstad (2020), öğretmen otonomisi ve öğretmen etkenliği kavramlarını birleştirerek, Brezilya ve Norveç ortaokulu öğretmenlerinin merkezi sonuçlara dayalı müfredat ve testlerle belirlenen bir hesap verme sistemine nasıl tepki verdiklerini incelemişlerdir. Brezilyalı öğretmenler, Norveçli meslektaşlarına kıyasla sınırlı bir hareket alanına ve etkenlik olasılıklarına sahipken, Norveçli öğretmenlerin de müfredat ve testler üzerinde genişletilmiş devlet kontrolü nedeniyle bireysel otonomileri sınırlı olduğunu belirtmişlerdir.

Vu (2020), eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını keşfetmelerine ve mesleki gelişimlerini kolaylaştırmalarına yardımcı olarak öğretme becerilerini geliştirmeyi ve bilgiyi artırmayı amaçlayan bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen etkenliğinin teşvik edilmesinin faydaları ve bunun nasıl mesleki gelişim aracılığıyla kolaylaştırılabileceği ortaya konulmuştur.

Skaggs (2020), öğretmen-merkezli bir profesyonel gelişim programının öğretmen etkenliğini destekleyen koşullarla nasıl mesleki büyümeyi desteklediğini keşfetmek için karma yöntemler kullanmıştır. Araştırma yapılan bölgenin öğretmen etkenliğini destekleyen koşullara sahip olduğunu, ancak öğretmen etkenliğini

desteklemenin tüm profesyonel öğrenme ile ilişkili zorlukları otomatik olarak ortadan kaldırmadığını vurgulamıştır.

Pena-Pincheira ve De Costa (2021) genel eğitim ve ikinci dil öğretmen eğitimi araştırmalarındaki öğretmen etkenliği üzerine yapılan son çalışmaları temel alarak, öğretmen etkenliğini araştırmak için bir ekolojik model önermişlerdir. İkinci dil öğrenme ve öğretmenliğinin çok katmanlı karmaşıklığını temsil eden önerdikleri öğretmen etkenliği modelleri aracılığıyla, eğitimsel adalet gündemini ileriye taşımaya çalışmışlardır.

Scanlon vd., (2021), yaptıkları olgu çalışmasında öğretmen etkenliğini elde edilecek bir nitelik olarak değil de bir süreç olarak ele almışlardır. Öğretmen etkenliğine ulaşmanın sadece öğretmenle ilgili olmadığı bağlamsal ve yapısal faktörlerle de ilişkili olduğu üzerinde durulmuştur.

Spink (2021), öğretmen etkenliğini yeni başlayan, kariyerinin ortasında ve deneyimli öğretmenler için ele almıştır. Öğretmen etkenliğinin gelişimsel bir süreç olduğunu ortaya koymuş ve öğretmen etkenliğinin, öğretmen kimliği oluşumu ve profesyonel sahiplik hissiyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Etkenlik biçimleri, öğretmenlerin bireysel öğrenci özerkliği ve demokratik ve sosyal adalet vizyonlarına göre teleolojik amaç duygularını yansıtmaktadır.

Sung vd. (2021), Güney Kore'deki Hyukshin Okul hareketi olarak bilinen ve alttan yukarıya doğru uygulamalar ve üstten aşağıya doğru alınan önlemlerin birleşimiyle yayılan bir okul değişim hareketinin ampirik bir tipolojisini sunmaya çalışmışlardır. Bu hareket, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, öğrencilerin seslerini ve demokratik karar verme süreçlerini teşvik eden bir komüniter bütünsel okul değişim stratejisi uygulayarak yayılmıştır. Bu çalışmada, öğretmen etkenliğinin derecesi ve dönüşümün derecesi, çeşitli değişim uygulamalarını ayırt etmek için temel kriterler olarak kullanılmıştır.

Taylor ve Lelliott (2021), öğretmenlerin karar verme süreçlerini anlamak için bir çerçeve olarak etkenliğin kullanımını araştırmışlardır. Belirli pedagojileri belirlemek yerine, öğretmen eğitim programlarının öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını artırmayı amaçlaması gerektiğini, böylece öğretmenlerin öğrettikleri herhangi bir bağlamda etkenliklerini zenginleştirebileceklerini önermektedir.

Thumvichit (2021), pandemide zorunlu online eğitime yanıt olarak öğretmen etkenliği üzerine çalışmıştır. Öğretmen etkenliğinin, öğretmenlerin

pedagojik ve müfredat zorluklarını çözme kapasitelerini gösterdikleri zaman ortaya çıktığını savunur.

Tinn ve Ümarik'e (2021) göre, toplumsal, yapısal, değer temelli veya ekonomik değişimler ve teknolojik gelişmelerle ilgili değişiklikler, eğitim alanında sürekli bir gelişim sürecini gerektirir ve değişimlere yanıt olarak, öğretmen etkenliği önemli bir faktör haline gelir. Estonyalı öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmen etkenliğinin artması için önkoşulun, öğretmenlerin mesleki kelime dağarcığını ve teorik bilgi tabanını geliştirebilmeleri için destek sağlanması olduğu sonucuna varırlar.

Xu ve Fan (2021), görev temelli dil öğretiminde öğretmen etkenliğinin uygulanmasını hangi faktörlerin etkilediği üzerinde dururlar. İki İngilizce öğretmeniyle yapılan çalışmada proaktif ve reaktif etkenlik ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev temelli dil öğretiminin değeri konusundaki ortak inançları ve kurumsal desteğin olması onların değişimi benimsemelerinde önemli bir rolü olmuştur.

Yusra vd. (2021), yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin Endonezya bağlamında turizm ve konaklama profesyonellerini hazırlamak için iş piyasası için ortak bir politika belirlemesi için bölgesel, ulusal ve yerel politika zorunluluklarını karşılama sürecinde nasıl entegre edildiğini ve bu süreçten hangi sonuçların ve deneyimlerin elde edildiğini incelemiştir. Makale, mikro düzeyde öğretmen etkenliğinin nasıl gösterildiğini gösterir.

Farrugia (2021), mesleki öğrenme ve gelişimde öğretmen etkenliği üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda yedi bulgu ortaya çıkmıştır: 1. Öğretmenler, kolektif düşünce ve eylemi destekleyen yapılandırılmış mesleki öğrenme topluluklarını değerli bulmaktadırlar. 2. Uzmanlık deneyimine dayalı pratik, el becerileriyle öğrenmeyi tercih etmektedirler. 3. Daha derin düşünme, öz gözlem ve öz-biliş için daha fazla uygulama ve destek gerekmektedir. 4. Etkenlik beceri ve düşünce derinliğine bağlıdır. 5. Okul kültürü öğretmen öz yeterliliği ve etkenlik büyüme için kritik önem taşır. 6. İşbirlikçi kültürler kolektif ve uyumlu (bireysel/kolektif) etkenliği destekler. 7. Kişisel öğrenme faktörleri (öğrenme stilleri ve bireysel öğrenme gibi) öğrenme amacının (öğrenci öğrenimi) ve kolektif ihtiyaçların arkasında ikincil öneme sahiptir.

Toom vd. (2022), yaptıkları çalışmada mesleki etkenliğin öğretmenlerin mesleki gelişimleri, mesleki kimliklerini oluşturmada ve öğrenci öğrenmesini

desteklemede çok önemli olduğunu vurgulamışlardır ancak öğretmenlerin mesleki etkenlik düzeylerinin her zaman deneyimle birlikte artmadığı görülmüştür.

Darragh (2022), öğretmenlerin çevrimiçi matematik öğretimi bağlamında etkenlik ve profesyonelliklerini nasıl uygulayabilecekleri üzerine çalışmıştır. Öğretmen rolünün azaltılması konusunda bir eğilim olsa da öğrencilerin öğrenmesi konusunda kendi kararlarını ve değerlendirmelerini yapma fırsatı da dahil olmak üzere genel matematik programında bir denge sağlanması için dikkatli olunması gerektiğini önermiştir.

Deschenes ve Parent (2022), etkenlik kavramının, öğretmenlerin mesleki gelişim hedeflerini belirleme ve başarılarını artırabileceği için incelenmeye değer olduğunu savunarak akademik literatürde bu nispeten yeni kavramın nasıl inceleneceği ve kullanılacağı konusunu daha iyi anlamak için 41 ülkeden 164 yayını sistematik olarak gözden geçirmişlerdir.

Kitada (2022), Japon ders çalışma yönteminin ABD bağlamında nasıl değiştirildiğini ve bu değişikliğin öğretmen etkenliği üzerindeki etkisini Priestley vd. (2016) tarafından önerilen ekolojik yaklaşım çerçevesinde araştırmıştır.

Kristiawan vd. (2022), Endonezya'daki İslami okullardaki İngilizce öğretmenlerinin CALL (Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi) profesyonel gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, CALL profesyonel gelişimi yoluyla öğretmen etkenliğinin ve teknolojik pedagojik içerik bilgisinin (TPACK) etkisini araştırmaktır. Çalışmanın sonucunda, CALL profesyonel gelişiminin öğretmen etkenliğini artırdığı ve TPACK becerilerini geliştirdiği ve öğretmenlerin CALL teknolojisinin kullanımıyla ilgili algılarındaki pozitif değişikliklerin, teknolojinin öğretim materyalleri olarak kullanımını daha da teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Nguyen vd. (2022), öğretmen anketleri ve görüşmelerinden yararlanarak, özellikle algılanan özerklikle ilişkili olarak ilkökul öğretmenlerinin algılanan mesleki alanını ve bu algıların bireysel olarak öğretmen etkenliklerinin başarısını arttıracaklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Ancak özerklik ve mesleki alanları açısından olumlu bir noktada olan öğretmenlerin etkenliklerinin her zaman yüksek olmadığı, kişisel ve bağlamsal faktörlerin de önemli olduğunun altı çizilmiştir.

Rupenthal (2022), öğretmen sosyalleşmesi üzerine mevcut literatüre katkıda bulunduğu çalışmasında öğretmen eğitimcilerinin aday öğretmenler arasında etkenlik odaklı yönelimlerin geliştirilmesi ve kariyerlerine öğretmen olarak geçiş

yaparken etkenlik hislerini olumlu şekilde etkileyen destek ağıları yaratmaları konusu üzerinde durmuştur.

Shavard (2022), işbirlikçi ders planlamasında öğretmen etkenliğinin rolü üzerinde durmuştur. Öğretmen etkenliğini ekolojik perspektifle ele almıştır.

Varpanen vd. (2022), yukarıdan aşağıya okul reformlarındaki problemlerin, eğitimsel değişimlerde öğretmen etkenliğinin önemini tekrar tekrar vurguladığından söz etmişlerdir. Öğretmenlerin gelecekle ilgili inançlarının ve geçmiş deneyimlerinin etkenlik düzeylerini etkilediğinin üzerinde durmuşlardır ve gelecek çalışmaları perspektifiyle öğretmen etkenliğini açıklarken ekolojik modelle uyumundan söz ederler.

Heikkilä vd. (2022), Finlandiya'daki yeni mezun öğretmenlerle, öğretmenlik eğitimleri ve çalışmalarıyla ilgili olarak mülakat yapılarak, anlatılarında etkenliklerini nasıl müzakere ettiklerini keşfetmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda etkenliğin müzakere edildiği üç ilişki yönü ortaya koyulmuştur: siyasi, kültürel ve epistemik.

Pantic vd. (2022), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değişimin aktörleri olarak hareket ettiklerinde, sosyal ağlarının daha da genişlediği, çeşitlendiği ve öğretmenlerin daha iş birlikçi oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Guerrero ve Camargo-Abello (2023), Kolombiya Bogotá'daki okullarda bir erken çocukluk eğitimi politikası programının uygulanmasında öğretmenlerin etkenliğinin rolü üzerine çalışmışlardır. Öğretmenler okul zamanları, mekanları, etkenlikleri ve materyalleri ile ilişkili deneyimleri mümkün olan en iyi şekilde çocukların ihtiyaçlarına cevap veren stratejiler geliştirerek yeniden müzakere eder, direnir, uyum sağlar ve yeniden oluştururlar. Araştırmacılar, etkenlik kavramının öğretmenlerin bireysel ve toplumsal dönüşümün yeni biçimlerine yol açan uygulamaları üretmelerine nasıl yol açtığını anlamak için merkezi bir konumda olduğunu savunurlar.

Uluslararası literatürde etken öğretmenlik üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar kavramsallaştırma, etkenliğin değişimdeki rolü, bireysel ve kolektif etkenlik gibi konularda yapılmıştır.

2.6.3. Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Ulusal Araştırmalar

Yapılan taramada öğretim programı okuryazarlığı kavramının uluslararası literatürde kendine çok yer bulmadığı, bu kavram üzerine daha çok ulusal düzeyde

Çalışma yapıldığı görülmüştür. Uluslararası literatürde karşılaşılan sınırlı sayıda çalışmanın da biri (Yasin vd., 2022) dışında Türkiye’den araştırmacılar tarafından yapılmış olması dikkate değerdir. Ulusal çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin, ğretmen adaylarının veya yöneticilerin program okuryazarlığı düzeyini belirlemek için yapılan betimsel araştırmalardan oluşmaktadır. Araştırmalarda kullanılan ölçekler uyarlama çalışmaları değildir ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Bolat, 2017; Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2020; Keskin, 2020; Erdamar, 2020). Aşağıda sunulan ulusal çalışmalara dair literatür taramasının sonuçları, öğretmenlerle, ğretmen adaylarıyla ve yöneticilerle yapılan çalışmalar olarak üç kategori halinde değerlendirilmiştir. Ayrıca tarama sonuçları program okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların gittikçe yoğunlaştığına vurgu yapmak amacıyla tarih sıralaması yapılarak sunulmuştur.

Aslan (2018), ortaokul ğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafında geliştirilen “Program Okuryazarlık leği”ni kullanmıştır. Öğretmenlerin ortalamaları program okuryazarlığı alt boyutlarında yüksekte düşüğe planlama, uygulama, program bilgisi şeklinde çıkmıştır. Ortaokul ğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiş, bu değişkenlere göre program okuryazarlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğı belirlenmiştir. Program okuryazarlıkları alt boyutlar bazında incelendiğinde cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmezken, mezun olunan okul türü değişkeninde planlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Mansuroğlu (2019), ğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine dair yaptığı çalışmasında, Bolat’ın “Eğitim Programı Okuryazarlık leği”ni kullanmıştır. Öğretmenlerin ğretim programını inceleme sıklıkları arttıkça eğitim programı okuryazarlık becerileri ve yazma boyutu becerisi arttığını ancak eğitim programı okuryazarlığının okuma boyutu becerisi üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Kahramanoğlu (2019), ğretmenlerin ğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterli düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ğretim programı okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, branş, hizmet yılı ve kademe açısından incelemiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ğretim Programı Okuryazarlık leği” kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin orta düzey olduğu ve cinsiyete göre kadın öğretmenler ve kademeye göre de ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Gürlen (2019), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Keskin (2020), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi için yaptığı çalışmada öncelikle öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmaya ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. 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 göz önüne alınarak araştırmacı tarafından “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini tüm boyutlarda iyi derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tutuş (2020), İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri üzerine yaptığı çalışmada Aslan (2018) tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşleri ile cinsiyet, çalıştığı kurum, mezuniyet durumu, mezun olduğu branş ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Erdamar (2020), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, program öğeleri ve program anlayışı alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında yüksek ve programın uygulanması boyutunda ise çok yüksek olarak bulunmuştur.

Atlı vd. (2021), Beden Eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları üzerine yaptıkları çalışmada Keskin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı algı düzeylerinin hem alt boyut puanlarında hem de toplam puanda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları kademeye göre program okuryazarlık düzeylerine yönelik algı seviyelerinde anlamlı farklılık bulunmazken; yaş, mezun olunan bölüm, çalıştıkları kurum türü, lisans döneminde öğretim programları ile ilgili ders alma durumları, öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, öğretim programlarına verdikleri önem düzeyi ve öğretim programlarından yararlanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Demir ve Toraman (2021) yaptıkları çalışmada, farklı öğretim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim program okuryazarlık düzeylerini incelemişlerdir. Veri toplamak için Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinde, cinsiyet, kıdem, kademe ve mezun olunan fakültenin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Kahramanoğlu’nun (2019) geliştirdiği “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ve programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program yönelimlerini sırasıyla insancıl, teknoloji, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı ve akademik yönelim olarak benimsediği tespit edilmiştir.

Tuzcuoğlu-Bülbül (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık programının tüm boyutlarında cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet alanı, en fazla çalışılan bölge değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Mesleki kıdem ile

programın yapısal özellikleri alt boyutunda ise kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Gürbüz (2021), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarını incelediği çalışmada Bolat'ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken kadın öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altuncu (2021), lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelediği çalışmasında, Bolat'ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmıştır. Katılan öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde program okuryazarı oldukları sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve kıdem değişkenleri açısından lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin adı geçen değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Barut (2022), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanları ile bilgi ve beceri alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların hem çalışılan okul türüne hem de branşa göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanlarının cinsiyete ve mezun olunan kuruma göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Tortumlu (2022), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları ile öz disiplin özelliklerinin ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada Keskin ve Korkmaz (2021) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerinin ve öz disiplin düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öz disiplin düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Demir (2022), ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada Bolat'ın (2017)

“Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin okuma ve yazma alt boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür.

Akınoğlu (2017), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretim programına ilişkin algılarını metaforlarla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının kavramı olumlu algıladıkları görülmüştür.

Süral ve Dedebali (2018), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada Bolat’ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programın okuma ve yazma boyutları yüksek düzeyde çıkmıştır.

Gömlüksiz ve Erdem (2018), öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini konu alan çalışmada, Bolat’ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, bölüm ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermiştir.

Erdem ve Eğmir (2018), öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerine dair yaptıkları çalışmada, Bolat’ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının programı okuma boyutunda yazma boyutuna göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya ve Tabak (2019), öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada Bolat’ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre program okuryazarlığı düzeyleri incelendiğinde 4. sınıflar lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada, öğrenim görülen bölümlere göre program okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Dilek (2020), öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelendiği çalışmasında Bolat’ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak eğitim programı okuryazarlık ölçeği maddelerine olumlu yönde görüş belirttikleri, öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerileri ölçeği maddelerine “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden cinsiyet ve akademik not ortalamaları ile eğitim programı okuryazarlığı ve pedagojik bilgi ve

becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf değişkeni bakımından ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Demir (2023), öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmada Bolat'ın (2017) “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar farklı olsa da okuryazarlık düzeylerinin aynı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yar-Yıldırım (2019), okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarmak için geliştirdiği ölçeğin faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin dört faktörde toplandığını belirlemiştir. Bu faktörler; program yönetim becerisi, tutum, bilgi ile öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi olarak isimlendirilmiştir.

Aslan (2019), okul yöneticilerinin program okuryazarlık algıları üzerine yaptığı çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Yönetici Program Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Program okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin program okuryazarlık algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim programı okuryazarlığına dair yapılan çalışmalarda, program okuryazarlığı düzeylerini belirlemek için çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları farklılık göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmenlerle, öğretmen adaylarıyla ve okul yöneticileriyle yapılmıştır.

2.6.4. Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Uluslararası Araştırmalar

Uluslararası alan yazında ulusal düzeyden farklı olarak öğretim programı okuryazarlığı kavramıyla karşılaşılmamıştır. Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmanın üçü Türkiye’den araştırmacıların çalışmasıyken yalnızca bir çalışma Endonezya’da bir araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Zelyurt (2021), öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada Bolat'ın (2017) geliştirdiği “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine kıyasla programı okuma ve yazma boyutlarında daha iyi sonuçlara sahip oldukları görülmüştür.

Özüdoğru (2022), öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılan çalışmada Keskin (2020) tarafından

geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sonuçları programı tanıma, hayata geçirme ve değer verme açısından yüksektir. Ayrıca Program Geliştirme dersi alanların program okuryazarlığı algıları ise almayanlara göre daha yüksektir.

Kuloğlu ve Tutuş (2022), İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı seviyelerini ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada karma yöntem uygulamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların program okuryazarlığı düzeyleri yüksek çıkmışken, cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yasin vd. (2022), Endonezya okullarında düşük ve yüksek program okuryazarlığı düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenler önce program okuryazarlık düzeylerinin düşük ve yüksek oluşuna göre iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek program okuryazarlığına sahip öğretmenlerin öz yeterliklerinin de daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim programı okuryazarlığına ilişkin uluslararası literatürde az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu kavramı ele alan dört çalışmadan üçü Türkiye’den araştırmacılar tarafından yapılmışken, yalnızca biri Endonezya’dan Yasin vd. (2022) tarafından program okuryazarlığı ve öz yeterlik ilişkisini ele alan çalışmadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grubu, araştırma süreci, kullanılan veri toplama araçlarının tanıtımı, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlıkları algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini ve program okuryazarlığının etken öğretmenlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amacı deneysel çalışmada olduğu gibi bağımsız değişkeni kontrol etmek yerine değişkenler arasındaki ilişkilere bakmak olabilir. Bu durumda araştırma deseni korelasyonel araştırmadır. (Creswell, 2017).

Korelasyonel araştırmalar ya önemli insan davranışlarını açıklamaya yardımcı olmak ya da olası sonuçları tahmin etmek gibi iki temel amaçtan birisi için gerçekleştirilir (Fraenkel vd., 2022). Bu bağlamda alanyazında açıklayıcı ve yordayıcı olmak üzere iki farklı korelasyonel araştırma deseni tanımlanmıştır. Yordayıcı desende değişkenlerin basitçe ilişkilendirmesinden ziyade araştırmacılar, bazı değişkenleri tahmin edici olarak kullanarak sonuçları anlamaya çalışırlar. (Creswell, 2017). Bu çalışmada da program okuryazarlığının etken öğretmenlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlandığından dolayı yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

3.1.1. Evren ve Örneklem

Öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlıkları algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesinde kamuya bağlı liselerde görev yapmakta olan 921 öğretmen oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde lise kademesinde yapılan sınavlar incelendiğinde ülke olarak öğrencilerin akademik başarılarında ciddi sorunlar bulunmaktadır (Sezgin vd., 2016). Bu nedenle bu çalışmanın lise öğretmenleriyle yürütülmesine karar verilmiştir.

Örneklemin belirlenmesi sürecinde ise araştırmanın deseni, bütçe, zaman ve kontrol gibi değişkenler belirleyici olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Çoğu

zaman rastgele veya sistematik rastgele olmayan bir örneklem seçilmesi zordur, hatta bazen imkansızdır. Böyle zamanlarda bir araştırmacı uygun örnekleme yöntemini kullanabilir (Fraenkel vd., 2022). Bu araştırmada da Bolu ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nün bilimsel çalışmaların belli sayıdaki okullarda yürütülmesine izin vermesi nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Gürbüz ve Şahin (2014) %95 güven düzeyi ve %5 hata payıyla çalışmayı yürütebilmek için 1000 kişide 278 kişiyle çalışılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında 375 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan 375 öğretmenden toplanan verilerin 10 tanesi geçersiz olduğu için değerlendirme dışı tutulmuş, geriye kalan 365 öğretmene ait veri değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, branş, kıdem, mezun olunan program ve lisans üstü eğitim düzeyine göre dağılımları sırasıyla Tablo 3.1., Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Tablo 3.5. ve Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	220	60,3
Erkek	145	39,7
Toplam	365	100

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubunun 220 (%60,3)'si kadın ve 145 (%39,7)'i ise erkektir. Buna göre çalışmada yer alan kadın öğretmen sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin yaş grubuna göre dağılımı

Yaş Aralığı	N	%
21-30	19	5,2
31-40	112	30,7
41-50	176	48,2
51-60	55	15,1
61 ve üzeri	3	0,8
Toplam	365	100

Tablo 3.2. incelendiğinde katılımcıların 19 (%5,2)'u 21-30 yaş aralığında, 112 (%30,7)'si 31-40 yaş aralığında, 176 (%48,2)'si 41-50 yaş aralığında, 55 (%15,1)'i 51-60 yaş aralığında ve 3 (%0,8)'ü ise 61 ve üzeri yaş aralığında olduğu

görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branş	N	%
Meslek Dersleri	73	20,0
Türk Dili ve Edebiyatı	42	11,5
Matematik	38	10,4
İngilizce	29	7,9
Tarih	29	7,9
Fizik	22	6,0
Coğrafya	17	4,7
Beden Eğitimi	15	4,1
Kimya	14	3,8
Müzik	14	3,8
Görsel Sanatlar	12	3,3
Din Kültürü	12	3,3
Rehberlik	11	3,0
Felsefe	10	2,7
Biyoloji	10	2,7
Almanca	9	2,5
Bilişim Teknolojisi	7	1,9
Rusça	1	0,3
Toplam	365	100

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmenlerin en fazla sırasıyla %20 (n=73)'sinin Meslek dersleri öğretmeni, %11,5 (n=42) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve %10,4 (n=38)'ünün Matematik öğretmeni olduğu görülmektedir. Çalışmada en az %0,3 (n=1) ile Rusça öğretmeni yer almaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem (yıl)	N	%
1-5	13	3,6
6-10	64	17,5
11-15	58	15,9
16-20	39	10,7
21 ve üstü	191	52,3
Toplam	365	100

Tablo 3.4. incelendiğinde öğretmenlerin 13 (%3,6)'ü 1-5 yıl arasında, 64 (%17,5)'ü 6-10 yıl arasında, 58 (%15,9)'i 11-15 yıl arasında, 39 (%10,7)'u 16-20 yıl arasında ve 191 (%52,3)'i ise 21 ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğinde tecrübeli kişiler olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin mezun olunan programa göre dağılımı

Mezun olunan program	N	%
Eğitim fakültesi	204	55,9
Pedagojik formasyon	95	26,0
Diğer	66	18,1
Toplam	365	100

Tablo 3.5. incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun 204 (%55,9)'ü eğitim fakültesi mezunu iken, 95 (%26,0)'i ise pedagojik formasyon aldıktan sonra öğretmen olmuştur. Ayrıca 66 (%18,1) katılımcı ise eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon dışında öğretmenlik görevi yapmaktadır.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre dağılımı

Lisansüstü Eğitim Durumu	N	%
Yok	256	70,1
Lisansüstü	109	29,9
Toplam	365	100

Tablo 3.6. incelendiğinde öğretmenlerin %70,1 (n=256)'i lisans mezunu sonrasında öğretmenlik görevini sürdürmekte iken, %29,9 (n=109)'u lisans eğitimi sonrası yüksek lisans eğitimini de tamamlamıştır.

Tablo 3.7. Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyi dağılımı

Önem Düzeyi	N	Yüzde (%)
Hiç Önemli Değil	3	,8
Az Önemli	12	3,3
Önemli	191	52,3
Çok Önemli	159	43,6
Toplam	365	100,0

Tablo 3.7. incelendiğinde öğretmenlerin %43,6'sı (n=159) eğitimde öğretim programların çok önemli olduğunu, %52,3'ü (n=191) önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece %0,8'i (n=3) eğitimde öğretim programlarının hiç önemli olmadığını belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında ise katılımcıların büyük bir çoğunluğunun eğitimde öğretim programlarının ya çok önemli olduğunu ya da önemli olduğunu belirttiği görülmektedir.

Tablo 3.8. Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma durumu

Öğretim Programlarından Yararlanma Sıklığı	N	%
Hiçbir zaman	4	1,1
Bazen	102	27,9
Sık sık	186	51,0
Her zaman	73	20,0
Toplam	365	100,0

Tablo 3.8. incelendiğinde öğretmenlerin %1,1'i (n=4) hiçbir zaman, %27,9'u (n=102) bazen, %51'i (n=186) sık sık ve %20'si (n=73) ise her zaman öğretim-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlandıklarını belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim-öğrenme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlandıklarını göstermektedir. Sadece çok az bir öğretmenin öğretim-öğrenme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanmadığı belirlenmiştir.

3.2. Ölçme Araçları

Bu çalışma da veri toplama aracı olarak Keskin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (ÖPOAÖ)” ve Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Bellibaş vd. (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ)” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait psikometrik özellikler bir sonraki bölümde yer almaktadır.

3.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (ÖPOAÖ)

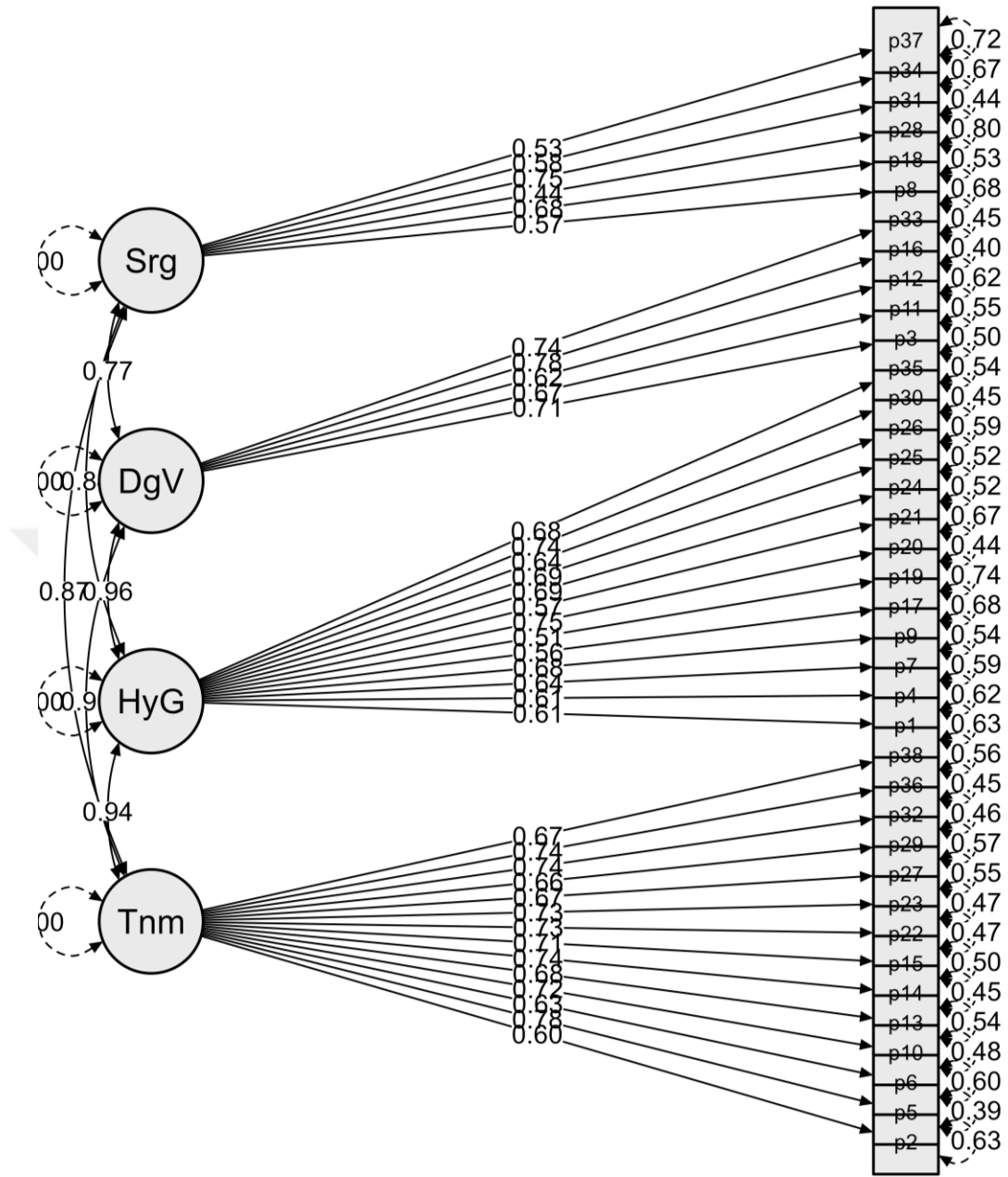
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 1-5 arası derecelenen ve 38 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar ölçekte yer alan maddelere 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum ve 5 = Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden birini seçerek cevap vermektedir. Ölçek “Programı Tanıma” (14 madde), “Programı Hayata Geçirme”

(13 madde), “Programa Değer Verme” (5 madde) ve “Programı Sorgulama” (6 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlamasında ters kodlanan madde yer almamaktadır (Keskin, 2020).

ÖPOAÖ’nün geliştirilmesi aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına ölçekten elde edilen açıklanan toplam varyans değeri %59,1’dir. Ölçeğin *Programı Tanıma* boyutu toplam varyansın %20,7’sini, *Programı Hayata Geçirme* boyutu %19’unu, *Programı Sorgulama* boyutu %11’ini ve *Programa Değer Verme* boyutu ise %8,7’sini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değeri *Programı Tanıma* boyutu için 0,89; *Programı Hayata Geçirme* boyutu için 0,86; *Programı Sorgulama* boyutu için 0,74 ve *Programa Değer Verme* boyutu için 0,64 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri ise 0,934 olarak elde edilmiştir. Ayrıca alt boyutların birbiri ile korelasyon değerleri 0,18 ile 0,61 arasında olduğu görülmüştür (Keskin, 2021).

Ayrıca ÖPOAÖ’nün geliştirme aşamasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre uyum değerleri $\chi^2 = 2351,421$ (sd=659, $p < .05$), (χ^2/sd)=3,56; GFI=0,982; CFI=0,902; NFI=0,920; SRMR=0,052 ve RMSEA=0,060 olarak elde edilmiştir (Keskin, 2020).

Çalışma kapsamında ÖPOAÖ’den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini ortaya koymak için gerçekleştirilen DFA sonuçları incelendiğinde (χ^2 (sd)=1813,775 (659), $\chi^2/sd = 2,75$; CFI=0,975; TLI=0,973; GFI=0,991; SRMR=0,082 ve RMSEA=0,069) ölçme aracına ilişkin test edilen modelin uyum istatistiklerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir. Şekil 3.1.’de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tanımlanan ölçme modeline ait standartlaştırılmış çözümler yer almaktadır.



Şekil 3.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Ölçme Modeli (Standartlaştırılmış çözümler)

Şekil 3.1. incelendiğinde, birinci düzey DFA sonuçlarına göre ÖPOAÖ'nün faktör yüklerinin *Programı Sorgulama* boyutunda 0,44-0,75; *Programa Değer Verme* boyutunda 0,62-0,78; *Programı Hayata Geçirme* boyutunda 0,51-0,75 ve *Programı Tanıma* boyutunda ise 0,60-0,78 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin hata varyans değerleri ise 0,39-0,80 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Genel

olarak değerlendirildiğinde ise ÖPOAÖ'nün yeterli uyum değerlerine sahip olduğu kabul edilmiştir. Tablo 3.9.'da ise ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ait elde edilen Cronbach Alpha (α), McDonald's Omega (ω) ve Tabakalı Cronbach Alpha güvenirlik değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.9. Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği genel ve alt boyutlar güvenirlik değerleri

	K*	Cronbach Alpha (α)	McDonald's Omega (ω)	Tabakalı Cronbach Alpha
ÖPOAÖ (toplam)	38			0,962
F1: Programı Tanıma	14	0,898	0,899	
F2: Programı Hayata Geçirme	13	0,862	0,865	
F3: Programa Değer Verme	5	0,747	0,760	
F4: Programı Sorgulama	6	0,730	0,734	

*K: Madde Sayısı

Tablo 3.9. incelendiğinde, ÖPOAÖ'nün alt boyutlarına ait Cronbach Alpha (α) değeri 0,730 ile 0,898 arasında, McDonald's Omega (ω) değeri 0,734 ile 0,899 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre en düşük güvenirlik değerinin *Programı Sorgulama* boyutunda, en yüksek güvenirlik değerinin ise *Programı Tanıma* boyutunda elde edildiği görülmektedir. Ölçeğin geneline ait elde edilen güvenirlik değeri ise 0,962 olup yüksek değere sahiptir. Elde edilen bulgulara göre ÖPOAÖ'nün alt boyutlarından ve genelinden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu görülmektedir.

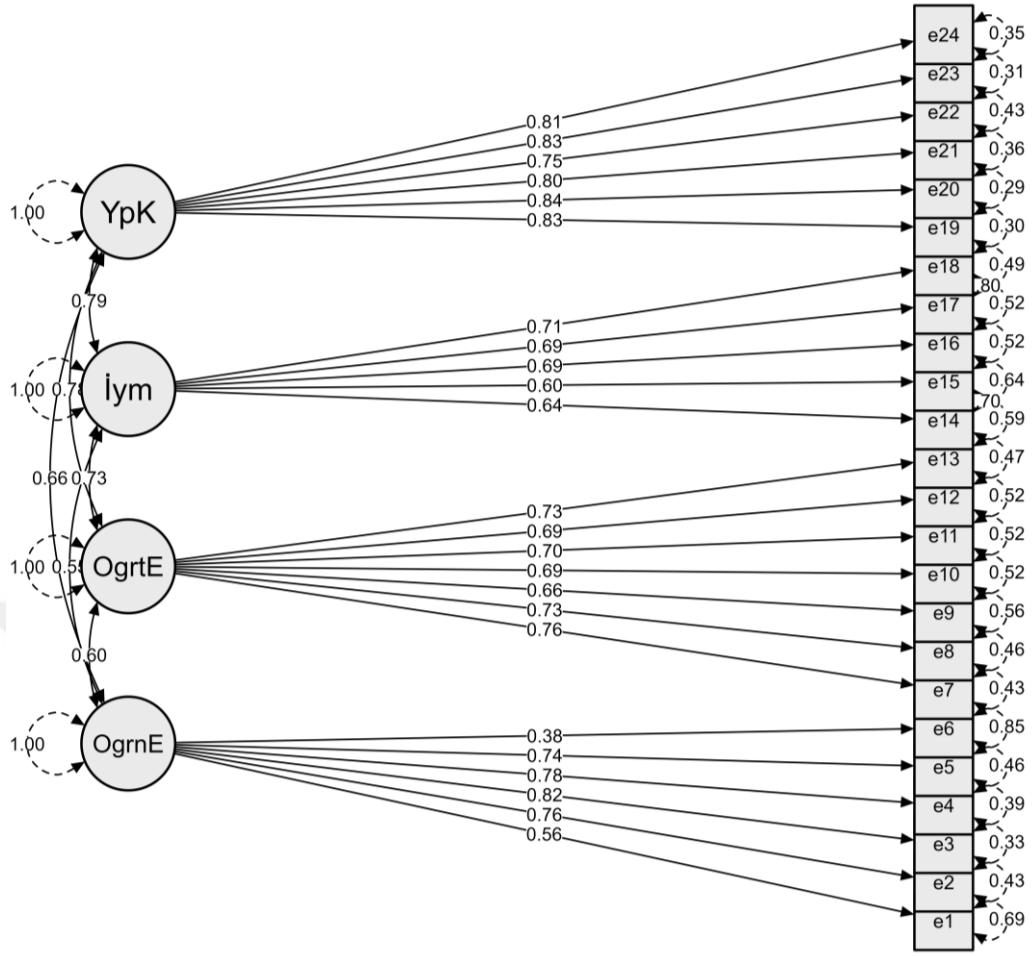
3.2.2. Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ)

Öğretmen Failliği Ölçeği öğretmenlerin etkenlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 1-5 arası dereceleme ve 24 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler katılımcılar tarafından 1=*Kesinlikle Katılmıyorum*, 2=*Katılmıyorum*, 3=*Kararsızım*, 4=*Katılıyorum* ve 5=*Kesinlikle Katılıyorum* şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçek “Öğrenme Etkililiği” (6 madde), “Öğretme Etkililiği” (7 madde), “İyimserlik” (5 madde) ve “Yapıcı Katılım” (6 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanan Cronbach alfa değerleri *Öğrenme Etkililiği* boyutu için 0,868; *Öğretme Etkililiği* boyutu için 0,885; *İyimserlik* boyutu için 0,809 ve *Yapıcı Katılım* boyutu için ise 0,900 olarak elde edilmiştir. ÖFÖ'nün yapı geçerliğini ortaya koymak için gerçekleştirilen DFA

sonuçlarına göre uyum değerleri $\chi^2/sd=3,631$; GFI=0,982; CFI=0,949; SRMR=0,038 ve RMSEA=0,046 olarak elde edilmiştir (Liu vd., 2016).

ÖFÖ'nün Türk kültürüne uyarlanması aşamasında elde edilen DFA sonucunda uyum değerleri $\chi^2 (sd)=511,376 (239)$, $\chi^2/sd =2,14$; CFI=0,91; SRMR=0,07 ve RMSEA=0,05 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değeri *Öğrenme Etkililiği* için 0,72; *Öğretme Etkililiği* için 0,76; *İyimserlik* için 0,78 ve *Yapıcı Katılım* için 0,83 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa değeri ise 0,76 olarak belirlenmiştir (Bellibaş vd., 2019).

Çalışma kapsamında ÖFÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini ortaya koymak için gerçekleştirilen DFA sonuçları incelendiğinde ($\chi^2(sd)=480,632 (244)$, $\chi^2/sd =1,97$; CFI=0,986; TLI=0,984; GFI=0,995; SRMR=0,066 ve RMSEA=0,052) ölçme aracına ilişkin test edilen modelin uyum istatistiklerinin iyi düzeylerde olduğu görülmektedir. Şekil 3.2.'de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tanımlanan ölçme modeline ait standartlaştırılmış çözümler yer almaktadır.



Şekil 3.2. Öğretmen Failliği Ölçeği Ölçme Modeli (Standartlaştırılmış çözümler)

Şekil 3.2. incelendiğinde, birinci düzey DFA sonuçlarına göre ÖFÖ'nün faktör yüklerinin *Yapıcı Katılım* boyutunda 0,75-0,84; *İyimserlik* boyutunda 0,60-0,71; *Öğretme Etkililiği* boyutunda 0,66-0,76 ve *Öğrenme Etkililiği* boyutunda ise 0,38-0,82 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin hata varyans değerleri ise 0,29-0,85 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise ÖFÖ'nün yeterli uyum değerlerine sahip olduğu kabul edilmiştir. Tablo 3.10'da ise ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ait elde dilen Cronbach Alpha (α), McDonald's Omega (ω) ve Tabakalı Cronbach Alpha güvenirlik değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.10. Öğretmen failliği ölçeği genel ve alt boyutlar güvenirlik değerleri

	K*	Cronbach Alpha (α)	McDonald's Omega (ω)	Tabakalı Cronbach Alpha
ÖFÖ (<i>toplam</i>)	24			0,926
F1: Öğrenme Etkililiği	6	0,788	0,799	
F2: Öğretme Etkililiği	7	0,826	0,831	
F3: İyimserlik	5	0,798	0,804	
F4: Yapıcı Katılım	6	0,869	0,871	

*K:Madde Sayısı

Tablo 3.10. incelendiğinde, ÖPOAÖ'nün alt boyutlarına ait Cronbach Alpha (α) değeri 0,788 ile 0,869 arasında, McDonald's Omega (ω) değeri 0,799 ile 0,871 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre en düşük güvenirlik değerinin *Öğrenme Etkililiği* boyutunda, en yüksek güvenirlik değerinin ise *Yapıcı Katılım* boyutunda elde edildiği görülmektedir. Ölçeğinin geneline ait elde edilen güvenirlik değeri ise 0,926 olup yüksek değere sahiptir. Elde edilen bulgulara göre ÖFÖ'nün alt boyutlarından ve genelinden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında öncelikle elde edilen ölçümlerin bilgisayar ortamına aktarılmasında oluşabilecek hatalardan dolayı araştırmada yer alan değişkenlerin frekans tabloları incelenmiş, tespit edilen hatalı veri girişleri düzeltilmiştir. Ayrıca ölçekleri rasgele dolduran ya da büyük kısmını boş bırakan katılımcıların verileri analiz dışı tutulmuştur. Veri incelemesi sonrasında ölçümlerin geçerliğine kanıt sunmak için gerçekleştirilecek DFA analizi yapılmadan önce kayıp veri analizi, uç değer analizi, çok değişkenli normallik, çoklu bağlantı ve değişkenler arası doğrusal ilişkileri incelenmiştir. Ölçeklerin orijinalinde tanımlanan ölçme modelleri temel alınarak birinci ve ikinci düzey DFA analizi yapılmıştır. İkinci düzey DFA analizi ölçekten toplam puan elde edilebilmesine kanıt sunmak için gerçekleştirilmiştir. DFA analizleri sonucunda uyum indekslerini değerlendirme kriterleri olarak Tablo 3.11. sunulan Browne (1992) eşik değerleri kullanılmıştır.

Tablo 3.11. Uyum indeksleri eşik değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

Araştırmada korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ölçümlerin güvenirlik düzeylerini belirlemede Cronbach Alpha (α), Tabakalı Cronbach Alpha ve McDonald's Omega (ω) katsayıları elde edilmiştir. Korelasyon değerini değerlendirmek için Tablo 3.12.'de sunulan Cohen (1988) eşik değerleri kullanılmıştır. Analizler SPSS (29.0) paket program, Jamovi 2 ve JASP yazılımı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık için .05 alfa düzeyi dikkate alınmıştır.

Tablo 3.12. Korelasyon eşik değerleri

Katsayı Değeri	İlişkinin Gücü
$0.1 < r < .3$	Düşük İlişki
$0.3 < r < .5$	Orta İlişki
$ r > .5$	Yüksek İlişki

4. BULGULAR

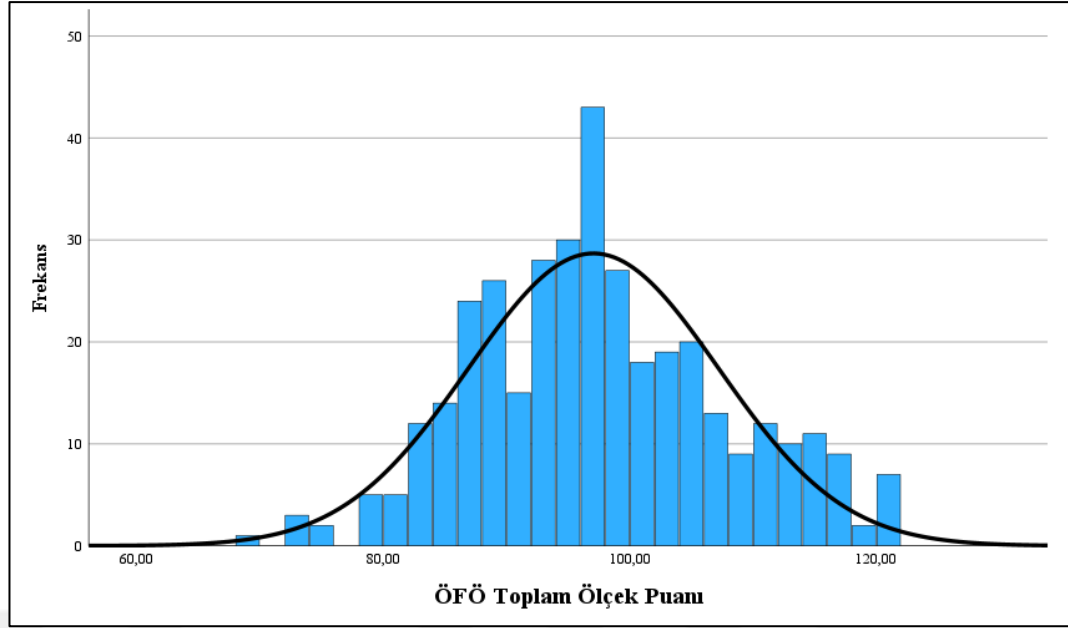
4.1. Öğretmenlerin Etkenlik Algıları Ne Düzeydedir?

Bu alt problem kapsamında katılımcıların ÖFÖ'den aldıkları toplam puanların, daha sonra ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların durumu incelenmiştir. Katılımcıların ÖFÖ'den almış oldukları toplam ölçek puanına ait test istatistikleri Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmen failliği ölçeği toplam ölçek puanı test istatistikleri

N	365
Madde Sayısı	24
Minimum Puan	69
Maksimum Puan	120
Ranj	51
Ortalama	97,06
Medyan	96
Mod	96
Standart Sapma	10,15
Varyans	103,10
Çarpıklık (std. hata)	0,182(0,128)
Basıklık (std. hata)	-0,251 (0,255)

Tablo 4.1. incelendiğinde 365 öğretmenin 1-5 arası puanlanan ÖFÖ'den en düşük 69 ve en yüksek 120 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçek puanının ortalaması 97,06; medyan ve mod değeri 96, standart sapma değeri 10,15'tir. Buna göre öğretmenlerin ÖFÖ puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan toplam puanlara ait histogram grafiği Şekil 4.1.'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Öğretmen Failliği Ölçeği Toplam Puan Dağılımı

Şekil 4.1. incelendiğinde ÖFÖ'den katılımcıların almış oldukları puanların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Bu bulguyu elde edilen çarpıklık katsayısı 0,182; ve basıklık katsayısı -0,251 değerleri de doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin ÖFÖ alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımı Tablo 4.2.'de yer almaktadır. Her bir alt boyut farklı sayıda madde olmasından dolayı toplam puanlar madde sayısına bölünerek sunulmuştur. Böylece alt boyutlarla ilgili karşılaştırma yapmakta mümkün olacaktır.

Tablo 4.2. Öğretmen failliği ölçeği alt boyut puanı test istatistikleri

Boyutlar	Min.	Maks.	Ortalama	Standart Sapma
F1: Öğrenme Etkililiği	1,67	5,00	3,90	,58
F2: Öğretme Etkililiği	2,71	5,00	4,10	,49
F3: İyimserlik	2,40	5,00	4,00	,59
F4: Yapıcı Katılım	2,50	5,00	4,16	,51
ÖFÖ (toplam)	2,88	5,00	4,04	,42

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların en yüksek ortalamaya *Yapıcı Katılım* alt boyutunda ($\bar{X} = 4,16$; $Ss = 0,51$), daha sonra *Öğretme Etkililiği* alt boyutunda ($\bar{X} = 4,10$; $Ss = 0,49$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya ise *Öğrenme Etkililiği* alt boyutunda ($\bar{X} = 3,90$; $Ss = 0,58$) sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ait ortalama değer ise 4,04; standart sapma ise 0,42 olarak elde edilmiştir. Buna göre, katılımcıların ÖFÖ'nün

alt boyutlarından ve toplamından almış oldukları puanların oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, toplam puana en büyük katkının *Yapıcı Katılım* ve *Öğretme Etkililiği* alt boyutlarından geldiği belirlenmiştir. En düşük katkı ise *Öğrenme Etkililiği* ve *İyimserlik* alt boyutlarından olmuştur.

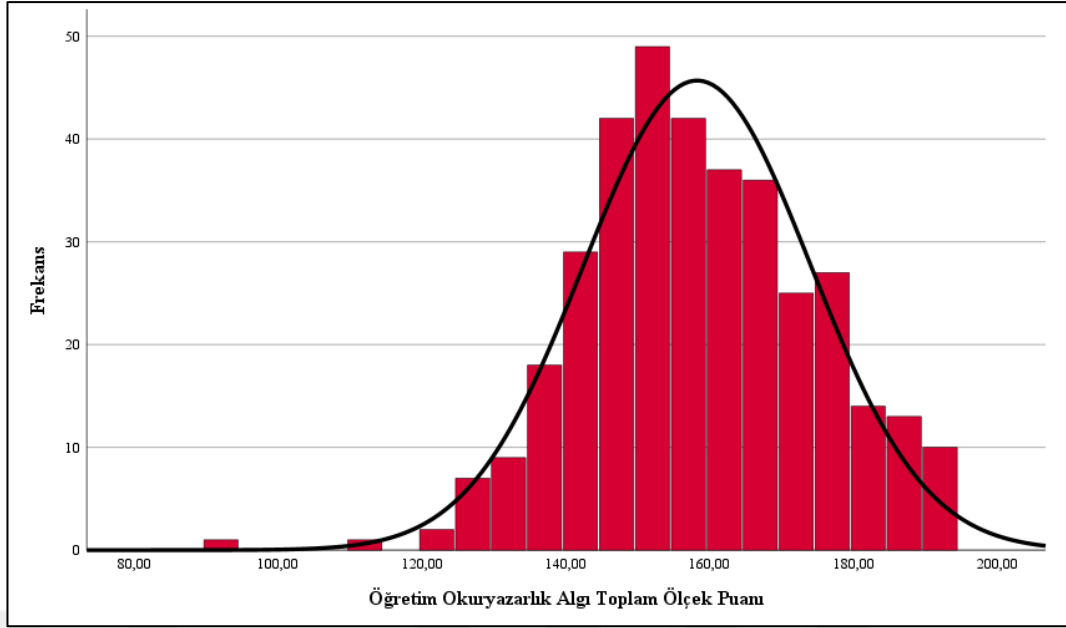
4.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Algıları Ne Düzeydedir?

Bu alt problem kapsamında katılımcıların ilk olarak ÖPOAÖ'den aldıkları toplam puanların, daha sonra ise alt boyut puanlarının durumu incelenmiştir. Tablo 4.3. Katılımcıların ÖPOAÖ toplam puanlarına ait test istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği toplam ölçek puanı test istatistikleri

N	365
Madde Sayısı	38
Minimum Puan	92
Maksimum Puan	190
Ranj	98
Ortalama	158,21
Medyan	157
Mod	152
Standart Sapma	15,80
Varyans	249,74
Çarpıklık (std. hata)	-0,111 (0,128)
Basıklık (std. hata)	0,200 (0,256)

Tablo 4.3. incelendiğinde 365 öğretmenin 1-5 arası puanlanan ÖPOAÖ'den en düşük 92 ve en yüksek 190 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçek puanının ortalaması 158,21; medyan değeri 157, mod değeri 152 ve standart sapma değeri 15,80'dir. Buna göre ÖPOAÖ puanlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan puanların dağılımını gösteren histogram grafiği Şekil 4.2.'de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Toplam Puan Dağılımı

Şekil 4.2. incelendiğinde ÖPOAÖ'den öğretmenlerin almış oldukları puanların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Elde edilen toplam puanların çarpıklık katsayısı 0,111; ve basıklık katsayısı -0,200 değerleri de bu durumu doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin ÖPOAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımı Tablo 4.4.'te yer almaktadır. Her bir alt boyutta farklı sayıda madde olmasından dolayı toplam puanlar madde sayısına bölünerek sunulmuştur. Böylece alt boyutlarla ilgili karşılaştırma yapmakta mümkün olacaktır.

Tablo 4.4. Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği alt boyut puanı test istatistikleri

Boyutlar	Standart			
	Min.	Maks.	Ortalama	Sapma
F1: Programı Tanıma	2,57	5,00	4,14	,45
F2: Programı Hayata Geçirme	1,92	5,00	4,25	,42
F3: Programa Değer Verme	1,80	5,00	4,32	,47
F4: Programı Sorgulama	1,33	5,00	3,88	,60
ÖPOAÖ (toplam)	2,42	5,00	4,16	,42

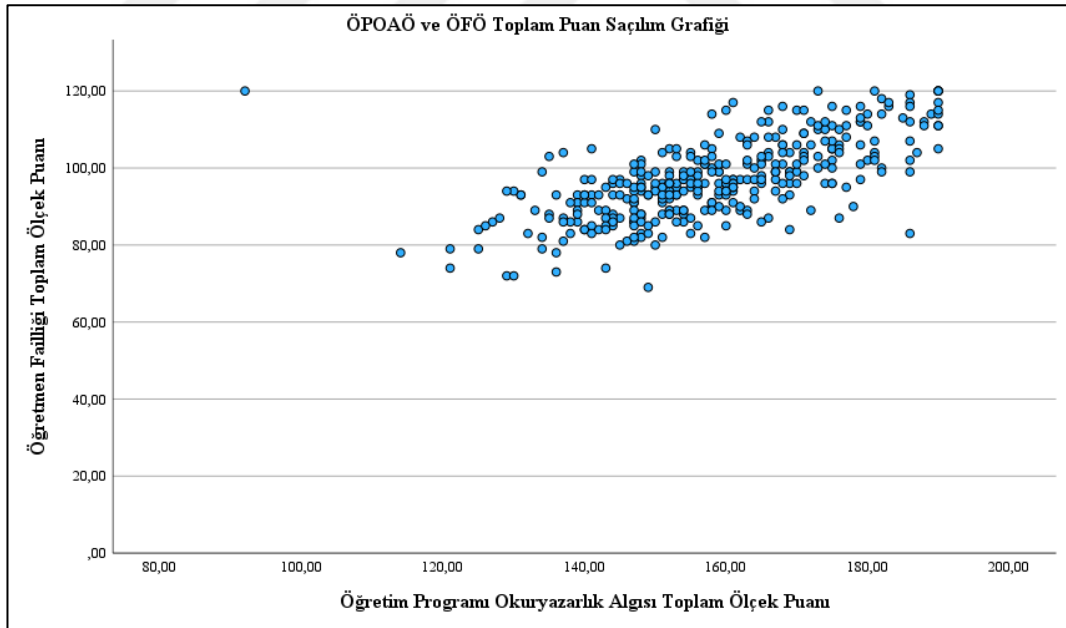
Tablo 4.4. incelendiğinde katılımcıların en yüksek ortalamaya *Programa Değer Verme* alt boyutunda ($\bar{X} = 4,32$; $Ss = 0,47$), daha sonra *Programı Hayata Geçirme* alt boyutunda ($\bar{X} = 4,25$; $Ss = 0,42$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya ise *Programı Sorgulama* alt boyutunda ($\bar{X} =$

3,88; $S_s = 0,60$) sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ait ortalama değer ise 4,16; standart sapma ise 0,42 olarak elde edilmiştir. Buna göre, katılımcıların ÖPOAÖ'nün alt boyutlarından ve toplamından almış oldukları puanların oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, toplam puana en büyük katkının *Programa Değer Verme* ve *Programı Hayata Geçirme* alt boyutlarından geldiği belirlenmiştir. En düşük katkı ise *Programı Sorgulama* ve *Programı Tanıma* alt boyutlarından olmuştur.

4.3. Öğretmen Failliğinin Alt Boyutları İle Program Okuryazarlığı Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin ÖPOAÖ ve ÖFÖ'den almış oldukları puanların ilişki düzeyi incelenmiştir. İlk olarak her iki ölçekten alınan toplam puanlara ait korelasyon değeri, sonrasında ise ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri incelenmiştir.

İlk olarak iki ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Şekil 4.3. ÖPOAÖ ve ÖFÖ toplam puanlarına ait saçılım grafiği yer almaktadır.



Şekil 4.3. ÖPOAÖ ve ÖFÖ Toplam Puan Saçılım Grafiği

Şekil 4.3. görsel olarak incelendiğinde öğretmenlerin ÖFÖ toplam puanları ile ÖPOAÖ toplam puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak puanlar arasındaki ilişkinin eşdeğişkenlik sayıltısını sağladığı da söylenebilir. Ayrıca birinci ve ikinci alt problemde ölçek toplam puanlarının

basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde toplam puanların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Bu nedenle iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki gerekli varsayımları sağlamasından dolayı Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Tablo 4.5.'te ÖPOAÖ ve ÖFÖ toplam puanlarına ait Pearson korelasyon değeri yer almaktadır.

Tablo 4.5. ÖPOAÖ ve ÖFÖ toplam puanlarına ait Pearson Momentler çarpımı korelasyon değeri

Değişkenler	1	2
1. ÖPOAÖ Toplam Puan	--	,671**
2. ÖFÖ Toplam Puan	,671**	--

**p< ,001

Tablo 4.5. incelendiğinde ÖFÖ toplam puanları ile ÖPOAÖ toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir korelasyon vardır, $r=,671$; $n=362$, $p<,001$.

ÖPOAÖ ve ÖFÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar normal dağılım sergilemediği için çalışmada alt boyutlar arasındaki korelasyon Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Tablo 4.6.'da ÖPOAÖ ve ÖFÖ'nün dört alt boyutuna ait korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.6. ÖPOAÖ ve ÖFÖ alt boyut puanlarına ait Spearman'ın Sıra Farkları korelasyon değeri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Programı Tanıma	--							
2.Programı Hayata Geçirme	,798**	--						
3.Programa Değer Verme	,725**	,751**	--					
4.Programı Sorgulama	,677**	,615**	,568**	--				
5.Öğrenme Etkililiği	,464**	,475**	,417**	,474**	--			
6.Öğretme Etkililiği	,549**	,535**	,439**	,492**	,447**	--		
7.İyimserlik	,357**	,354**	,292**	,360**	,355**	,499**	--	
8.Yapıcı Katılım	,636**	,629**	,504**	,534**	,502**	,619**	,520**	--

**p< ,001

Tablo 4.6. incelendiğinde ÖPOAÖ'nün kendi içinde en yüksek korelasyon *Programı Tanıma* ve *Programı Hayata Geçirme* alt boyutu arasında olduğu ve pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $r=,798$; $n=362$, $p<,001$. En düşük korelasyon ise *Programa Değer Verme* ve *Programı Sorgulama*

boyutu arasında olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $r=,568$; $n=362$, $p<,001$.

Tablo 4.6. incelendiğinde ÖFÖ'nün kendi içinde en yüksek korelasyon *Öğretme Etkililiği* ve *Yapıcı Katılım* alt boyutu arasında olduğu ve pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $r=,619$; $n=362$, $p<,001$. En düşük korelasyon ise *Öğrenme Etkililiği* ve *İyimserlik* boyutu arasında olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $r=,355$; $n=362$, $p<,001$.

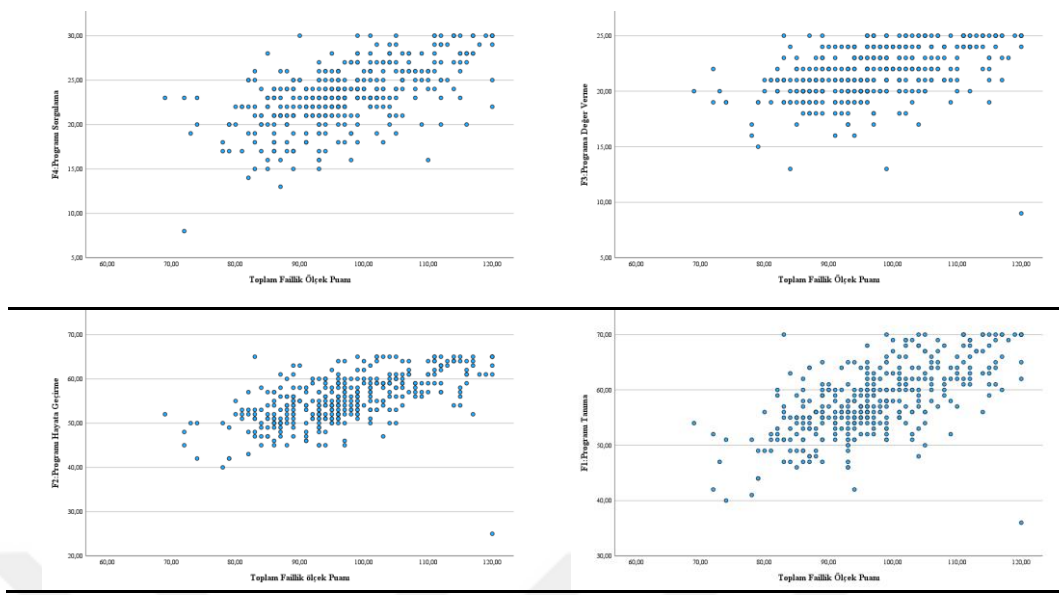
ÖFÖ'nün alt boyutları ile ÖPOAÖ'nün alt boyutları arasındaki Spearman'ın Sıra Farkları korelasyon katsayısının 0,292-0,636 arasında değiştiği ve tüm değerlerin pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $p<,001$. En yüksek değer, *Yapıcı Katılım* ve *Programı Tanıma* alt boyutları arasında olup, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı yüksek bir korelasyon vardır, $r=,636$; $n=362$, $p<,001$. En düşük değer ise, *İyimserlik* ve *Programa Değer Verme* alt boyutları arasında olup, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düşük korelasyon vardır, $r=,292$; $n=362$, $p<,001$.

4.4. Program Okuryazarlığı Alt Boyutları (Programı Tanıma, Programı Hayata Geçirme, Programa Değer Verme ve Programı Sorgulama), Öğretmen Failliği Toplam Puanının Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?

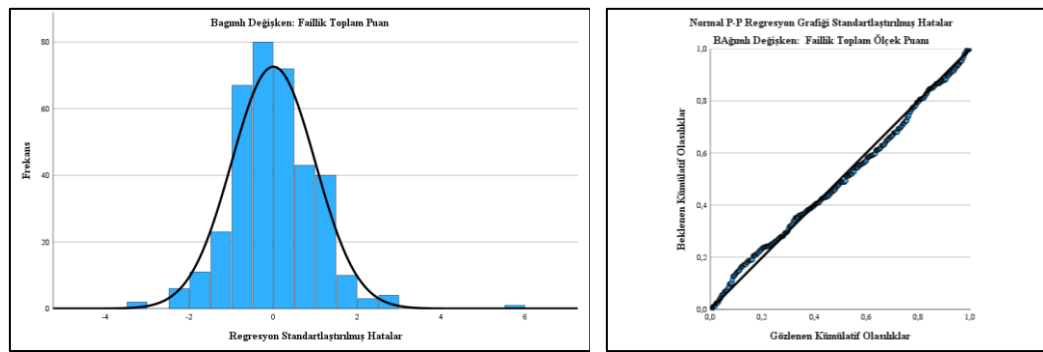
Bu alt problem kapsamında ÖPOAÖ'nün alt boyutlarının ÖFÖ toplam ölçek puanlarını yordama durumu regresyon analizi ile incelenmiştir. İlk olarak regresyon analizinin gereklilikleri ve varsayımları incelenmiştir. Bu kapsamda sırasıyla gözlemlerin birbirinden bağımsızlığı, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal ilişki, eşdeğişkenlik (homoscedasticity), çoklu bağlantı sorunu, hataların normal dağılımı ve anlamlı uç değer incelemesine ilişkin kanıtlar sunulmuştur.

Gözlemlerin birbirinden bağımsızlığı için elde edilen Durbin-Watson istatistik değeri 1,766'dır. Yaklaşık 2 değeri hatalar arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu nedenle hataların bağımsız olduğu kabul edilebilir. Tablo 4.7.'de bağımlı değişken olan ÖFÖ toplam puanının bağımsız değişken olan ÖPOAÖ alt boyut puanları arasındaki doğrusal ilişkilere ait saçılım grafiği yer almaktadır.

Tablo 4.7. ÖFÖ toplam ölçek puanı ve ÖPOAÖ alt boyut puanları saçılım grafiği

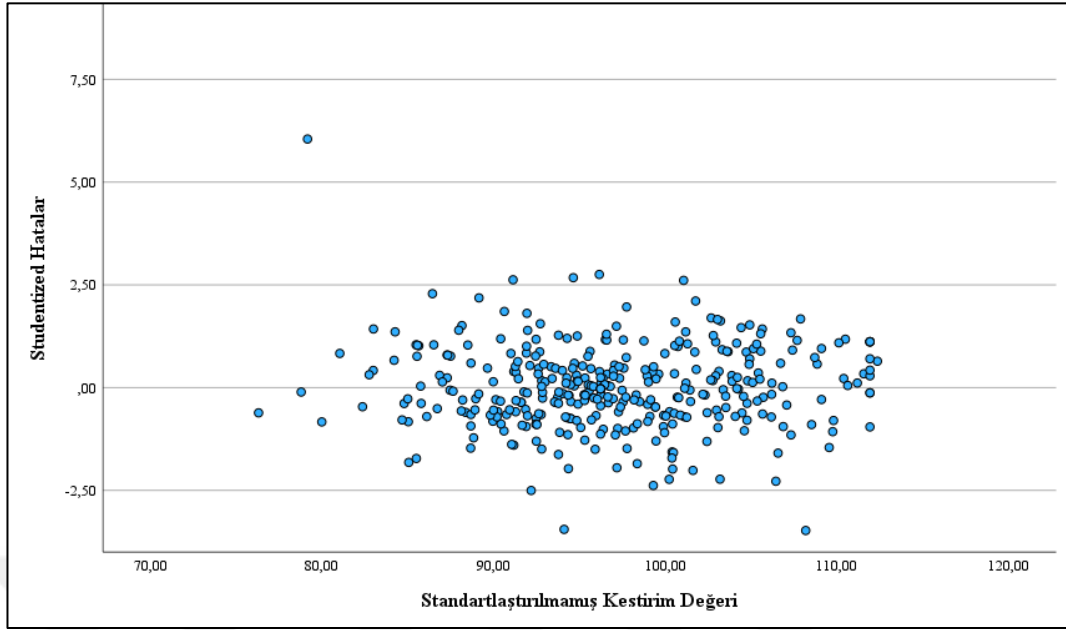


Tablo 4.7.'de yer alan grafikler görsel olarak incelendiğinde ÖFÖ toplam puanları ile *Programı Tanıma*, *Programı Hayata Geçirme*, *Programa Değer Verme* ve *Programı Sorgulama* boyutları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde regresyon eğrilerinin hatalarının yaklaşık olarak normal dağılım sergilediği Şekil 4.4.'te yer alan regresyon standartlaştırılmış hatalar histogram grafiği ile normal P-P regresyon standartlaştırılmış hatalar grafiğinde görülmektedir.



Şekil 4.4. Regresyon Standartlaştırılmış Hatalar Histogram ve Normal P-P Grafiği

Ek olarak doğrusal regresyonun önemli bir varsayımı olan eşdeğişkenlik (homoscedasticity) hata varyanslarının bağımsız değişkenin tüm değerleri boyunca incelemesi yapılmıştır. Şekil 4.5.'te Standartlaştırılmamış kestirim hataları ile studentized hatalar arasındaki saçılım grafiği yer almaktadır.



Şekil 4.5. Standartlaştırılmamış Kestirim Hataları ile Studentized Hatalar Arasındaki Saçılım Grafiği

Şekil 4.5. görsel olarak incelendiğinde hataların eşdeğişkenlik gösterdiği kabul edilebilir. Doğrusal regresyonunu bir diğer varsayımı olarak değişkenlerin çoklu bağlantı gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen Tolerans ve VIF değerleri Tablo 4.8. sunulmuştur.

Tablo 4.8. Bağımlı değişken ÖFÖ ve bağımsız değişkenlere ait tolerans ve VIF değerleri

Bağımsız Değişkenler	Tolerans	VIF
Programı Tanıma	,271	3,686
Programı Hayata Geçirme	,272	3,678
Programa Değer Verme	,380	2,631
Programı Sorgulama	,572	1,750

Tablo 4.8. incelendiğinde Tolerans değerlerinin 0,271 ile 0,572 arasında, VIF değerlerinin ise 1,750 ile 3,686 arasında değiştiği görülmektedir. Hair vd. (2014) Tolerans değeri 0,1'den küçükse (yani, VIF değeri 10'dan büyükse) çoklu bağlantı problem olabileceğini ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde elde edilen değerlerin referans değerlerden küçük olduğu ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Böylece çoklu doğrusal regresyon için gerekli tüm varsayımların sağlandığı görülmektedir.

ÖFÖ puanını ÖPOAÖ alt boyutları olan *Programı Tanıma*, *Programı Hayata Geçirme*, *Programa Değer Verme* ve *Programı Sorgulama* puanları ile yordamak için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.9. çoklu doğrusal regresyon ANOVA testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 4.9. Çoklu regresyon ANOVA sonuçları

Model	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Regresyon	18314,92	4	4578,73	86,06		<,001 ^b
Hata	18994,98	357	53,21			
Toplam	37309,90	361				

a. Bağımlı değişken: ÖFÖ Toplam Puan

b. Yordayıcılar: (Sabit), F4:Programı Sorgulama, F3:Programa Değer Verme, F2:Programı Hayata Geçirme, F1:Programı Tanıma

Tablo 4.9. incelendiğinde *Programı Sorgulama*, *Programa Değer Verme*, *Programı Hayata Geçirme* ve *Programı Tanıma* alt boyutları ÖFÖ toplam puanın istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısıdır, $F(4,357)=86,06$, $p<,001$.

Tablo 4.10. ÖFÖ toplam puanı için elde edilen çoklu regresyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. ÖFÖ toplam puanı için çoklu regresyon sonuçları

ÖFÖ toplam Puan	B	B için %95 GA		SH B	β	R^2	ΔR^2
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Model						0,491	0,485
Sabit	33,422**	25,578	41,267	3,989			
Programı Tanıma	0,593**	0,365	0,822	0,116	0,370**		
Programı Hayata Geçirme	0,358	0,095	0,621	0,134	0,194		
Programa Değer Verme	-0,576	-1,093	-0,059	0,263	-0,134		
Programı Sorgulama	0,936**	0,657	1,214	0,142	0,330**		
ÖFÖ T. Puan = 33,422 + (0,593 x P.Tanıma) + (0,358 x P.HayataGeçirme) - (0,576 x P.Değerverme) + (0,936 x P.Sorgulama)							

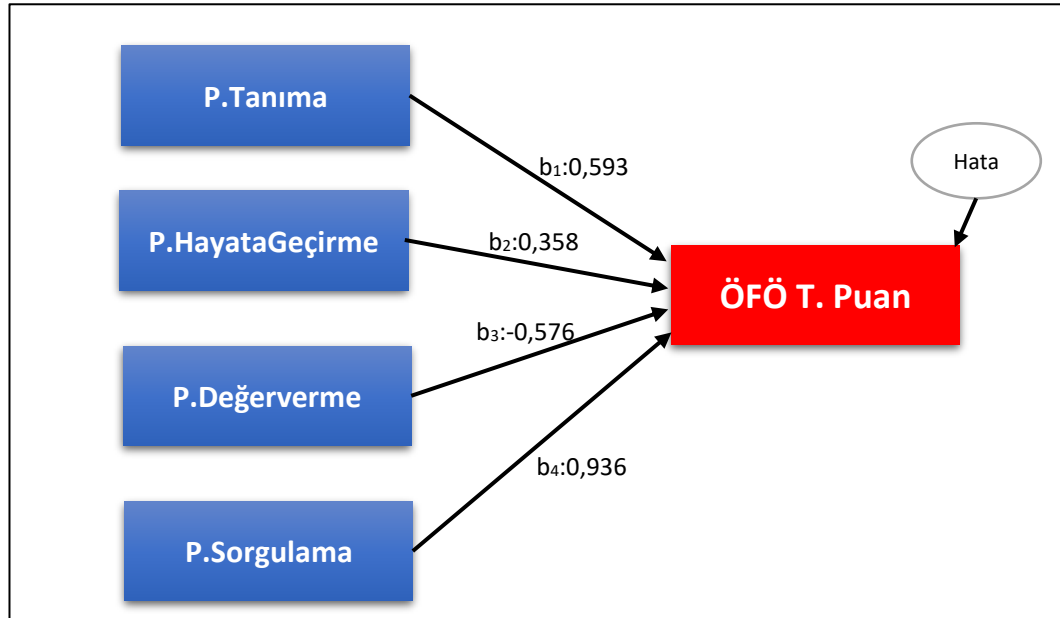
Not: GA=Güven Aralığı; B=standartlaştırılmamış regresyon katsayısı; SH B=B katsayısının Standart Hatası; β =standartlaştırılmış regresyon katsayısı; R^2 =açıklanan varyans oranı; ΔR^2 =düzeltilmiş R^2 ;

** $p<,001$

Tablo 4.10. incelendiğinde oluşturulan regresyon modelinin R^2 değeri 0,491 ve ΔR^2 değeri 0,485'tir. Yani, ÖPOÖA ölçeğinin alt boyutları birlikte ÖFÖ puanındaki toplam varyansın evrende % 48,5'ini açıklamaktadır. Cohen (1988)' e göre bu değer büyük etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Tablo 4.10. da yer alan standartlaştırılmamış regresyon katsayıları incelendiğinde *Sabit*, *Programı Tanıma* ve *Programı Sorgulama* değişkenleri istatistiksel olarak anlamlıdır, $p < ,001$. Modelde yer alan *Programı Hayata Geçirme* ve *Programa Değer Verme* alt boyutları ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak bu katsayılar ait güven aralıkları incelendiğinde sıfır değerini içermediği ($GA_{P.HayGeç}=[0,095; 0,621]$, $GA_{P.DegrVer}=[-1,093;-0,059]$ görülmektedir. Bu nedenle bu değerlerin modelde tutulması uygun görülmüştür.

Tablo 4.10.'da yer alan standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) değişkenlerin göreceli önem düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Buna göre anlamlı olan *Programı Tanıma* ve *Programı Sorgulama* alt boyutları yaklaşık olarak benzer öneme sahiptir. Çalışmadaki denkleme ait çoklu regresyon yol şeması Şekil 4.6'da görülmektedir:

$$\text{ÖFÖ T. Puan} = 33,422 + (0,593 \times P.\text{Tanıma}) + (0,358 \times P.\text{HayataGeçirme}) - (0,576 \times P.\text{Değerverme}) + (0,936 \times P.\text{Sorgulama})$$



Şekil 4.6. Çoklu Doğrusal Regresyon Şekilsel Gösterimi

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada lisede çalışan öğretmenlerin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri ve ikisi arasındaki ilişki tespit edilmek istenmiştir. Bu bölüm içerisinde ulaşılan sonuçlarla önceden bu alanda yapılmış araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak bir durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Çalışmada etken öğretmenlik, öğretmenin öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olarak dört boyutta ele alınmıştır. Öğrenme etkililiği, öğretmenin olumsuz koşullarda bile mesleki öğrenme konusunda çaba harcaması ve öğrenmelerini geliştirmesi; öğretme etkililiği, öğretmenin öğrenci öğrenmeleri konusunda istekli oluşunu kapsar. İyimserlik boyutu, öğretmenin genel anlamda iyimserliği yani kişilik özellikleri bağlamında ele alınmıştır. Yapıcı katılım boyutu ise daha çok hedef belirleme ile ilişkilidir ve öğretmenin kendisi için belirlediği hedeflere ulaşma sürecindeki çabasını ifade eder.

İncelenen alt problemlerden ilki lise öğretmenlerinin etken öğretmenlik düzeyleri olmuştur. Uygulanan ÖFÖ'den alınan sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin etken öğretmenlik ve alt boyutlarından aldıkları puanlar oldukça yüksektir. Çalışmada kullanılan ÖFÖ'nün bir öz değerlendirme ölçeği olması nedeniyle öğretmenler soruları kendi farkındalık düzeylerine göre yanıtlamışlardır. Bireyler kendi becerilerine dönük yaptıkları değerlendirmelerde kendilerine yüksek puan verme eğilimindedirler (Dunning vd., 2004). Öğretmenlerin kendi becerilerine verdiği puanlar ile gerçek performansları arasında orta veya düşük düzeyde bir ilişki vardır (Erdem & Eğmir, 2018). Dolayısıyla pratikte öğretmenlerin etkenlik düzeyleriyle çalışmanın sonuçları arasında fark olduğu göz ardı edilmemelidir. Toplam aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama yapıcı katılım, daha sonra sırayla öğretme etkililiği ve iyimserlik alt boyutlarındayken, en düşük ortalama öğrenme etkililiği alt boyutundan alınmıştır. ÖFÖ'nün kendi içinde en yüksek korelasyon öğretme etkililiği ve yapıcı katılım boyutları arasındadır.

Öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyini ortaya çıkarmak için kullanılan ölçeği geliştiren Liu vd.'nin (2016) sonuçlarına göre en yüksek ortalamanın öğretme etkililiğinin olması ve diğer alt boyutların katılıyorum düzeyinde olması bu çalışmayla paralellik gösteren bir sonuçtur. Bu çalışmaya benzer bir şekilde Vural'ın (2022) çalışmasında da öğretmenlerin etken öğretmenlik ve alt

boyutlarının düzeylerine ilişkin algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde alt boyutlardan yapıcı katılım en yüksek ortalamaya sahipken onu öğretme etkililiği, iyimserlik ve öğrenme etkililiği takip etmektedir. Acar’ın (2021) çalışmasında öğretmenlerin etkenlik algılarının “katılıyorum” düzeyinde, yani yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Alt boyutlara ilişkin sonuçlar, bu çalışmanın ve Vural’ın (2022) çalışmasının sonuçlarıyla aynıdır. Aşçı ve Yıldırım’ın (2020) çalışmasında da bu çalışmaya paralel olarak öğretme etkililiği ve yapıcı katılım davranışları diğer davranışlara göre biraz daha yüksektir.

Etken öğretmenliğin alt boyutlarının aralarındaki korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar, Ersöz’ün (2020) çalışmasının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. O çalışmaya göre, iyimserlik ve öğrenme etkililiği öğretmen etkenliğini inşa etmede daha büyük role sahiptir. Bu çalışmada ise en yüksek korelasyon öğretme etkililiği ve yapıcı katılım arasındadır. Gülmez’in (2019) çalışmasında, bu çalışmadan farklı olarak öğretmen etkenliğinin öğretmenin akademik iyimserliği ve öğretmeye bağlılığıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşadığımız yüzyılda değişimin hızı düşünüldüğünde öğretmenin bu hıza ayak uydurabilmesi için öğrenme ihtiyacının daha önemli hale geldiği söylenebilir. Çünkü öğretmen, öğretim faaliyetinde başarılı olabilmek için bilimsel gelişmeleri ve değişimleri takip etmek zorundadır. Mesleki gelişiminin süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Öğretmenin bu anlamda motive olmasının yanında okul ikliminin, liderliğin, ulusal öğretmen politikalarının öğretmenin mesleki gelişimini kolaylaştırması da lazımdır. Ancak bu başlıklardaki yetersizlikler bu çalışmada öğrenme etkililiğinin diğer boyutlara kıyasla daha düşük çıkmasının sebepleri olabilir. Örneğin ölçekte yer alan öğrenme etkililiği alt boyutuna dair maddelerden “Sistem kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim”, “Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim” ve “Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştireceğimi biliyorum” maddelerine öğretmenlerin diğer boyutlara göre daha düşük puan vermiş olmaları öğretmenlerin okul ortamlarında problemler yaşadıklarına işaret ediyor olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişime dönük olumlu algıları olmasına rağmen Türkiye’deki mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyacı karşılamaktan çok uzak, bağlamdan kopuk, niteliği düşük,

doğru planlanmamış gibi özelliklere sahip olduğu pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Eroğlu & Özbek, 2018).

Öğretme etkililiği, öğretmenin öğretme yöntem ve yetenekleri bakımından ele alınır. Etkili iletişim, sınıf yönetimi, öğrencileri tanıma, mesleğe adanmışlık bu başlık altında düşünülebilir. Bu çalışmada yapıcı katılımla birlikte en yüksek alt boyutun öğretme etkililiği olması nedeniyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini bu başlıkta oldukça yeterli gördükleri ve mesleğe adanmışlıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri yapılan çalışmalarda belirlenmiştir (Karacaoğlu, 2008).

Bu çalışma ve aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalarda da yapıcı katılımın en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olması, öğretmenlerin öğrenmeye, öğretmeye ve okul yönetimine katılmaları için gösterdikleri çaba ve tutumlarının yüksek olduğu anlamına gelebilir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yapıcı katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Etkili bir okul ortamında kendilerine hedef koyabilen ve bu hedefe ulaşabilmek için çabalayan öğretmenler yapıcı katılım davranışı sergileyerek etkenlik düzeyleri de artabilir. Ancak pratikte öğretmenlerin standart sınavların baskısı altında profesyonel bir mesleği icra eden uzmanlardan ziyade çeşitli rutinleri uygulayan teknisyenlere dönüşmüş olmaları bu anlamdaki ihtiyaca da işaret eder (Ömür & Bavlı, 2020).

İyimserlik alt boyutuna ilişkin sorular, genel bir iyimserlik mi yoksa öğretmen olarak iş bağlamında bir iyimserlik mi olduğu konusunda bir kafa karışıklığı yaratmış olabilir. Ölçeklerin uygulanması esnasında bu alt boyuta dair sorular sorulduğu için açıklama ihtiyacı duyulmuştur. Bireyin zorlu durumlarla baş edebileceğine dair güveninin ve ümidinin olması olarak değerlendirilebilecek iyimserlik başlığı yapıcı katılıma göre daha düşük çıkmıştır. Ölçeğin iyimserlik alt boyutuna ilişkin “Geleceğe ilişkin iyimserim”, “Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim”, “Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim”, “Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım” gibi maddelere öğretmenlerin diğer alt boyutlara göre daha düşük puan vermeleri onların bu meslektaş dayanışması ve paylaşımı anlamında bulundukları koşulları yetersiz buldukları anlamına gelebilir.

Çalışmada uygulanan diğer bir ölçek olan ÖPOAÖ'den alınan sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ve alt boyutları olan programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulamadan almış oldukları puanların oldukça yüksek olduğu söylenebilir. ÖPOAÖ'nün de bir öz değerlendirme ölçeği olması nedeniyle çıkan sonuçların öğretmenlerin gerçek performanslarıyla farklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Toplam aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama programa değer verme boyutundayken, ardından sırayla programı hayata geçirme, programı tanıma boyutları gelirken en düşük ortalama da programı sorgulama boyutundadır. ÖPOAÖ'nün kendi içinde en yüksek korelasyon programı tanıma ve programı hayata geçirme alt boyutları arasındadır.

Bu çalışmanın öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerine dair sonuçlarıyla, bu çalışmada kullanılan ÖPOAÖ'yü geliştiren Keskin'in (2020) çalışmasının sonuçları örtüşmektedir. Sözü edilen çalışmada öğretmenlerin kendilerini öğretim programı okuryazarlığı konusunda yeterli olarak algıladıkları sonucu çıkmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık boyutlarından en yüksek ortalamayı programa değer verme almışken, en düşük ortalamayı programı sorgulama almıştır. Keskin'in (2020) ve aynı ölçeği kullanan Tortumlu'nun (2022) yapmış olduğu çalışmalarda da aynı sonuçlar çıkmıştır. Sonuçlar, alt boyutlardan alınan en düşük puanın programı sorgulama boyutunda olması anlamında Özüdoğru'nun (2022) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmayla da paralellik göstermekteyken diğer alt boyutlardan alınan puanlar bu çalışmada alınan puanlardan düşüktür.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde öğretim programı okuryazarlığını inceleyen çalışmalarda farklı ölçekler geliştirildiği ve farklı alt boyutlar oluşturulduğu görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan ölçek, programı sorgulama ve değer verme alt boyutları anlamında diğer çalışmalardan (Bolat, 2017; Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Erdamar, 2020; Güleş, 2022) ayrılmaktadır. Öğretim programı okuryazarlığını, programın öğelerini anlama ve yorumlama becerileri kapsamında okuma ve uygulamaya dönük beceriler kapsamında yazma alt boyutlarıyla ele alan çalışmalarda okuma boyutunun yazma boyutunun puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Süral ve Dedebali, 2018; Erdem & Eğmir, 2019; Sarıca, 2020; Gürbüz, 2021; Demir, 2022). Öğretim programı okuryazarlığını, program bilgisi, planlama ve uygulama alt boyutlarıyla ele alan

Aslan (2018) ve Tutuş'un (2021) çalışmalarında program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi, beceri ve tutum alt boyutlarıyla ele alan Yıldırım'ın (2020) ölçeğini kullanan Demir ve Toraman (2021), öğretmenlerin program okuryazarlıklarını yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kahramanoğlu'nun (2019) geliştirdiği ölçekte öğretim programı okuryazarlığı öğretim programının temelleri, öğretim programını öğeleri ve öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutlarında ele alınmıştır. Bu ölçeği kullanan Bülbül (2021) ve Yılmaz (2021) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kahramanoğlu (2019) ise ölçeği geliştirdikten sonra bu ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kahramanoğlu (2019)'nun çalışmasına benzer olarak Saral'ın (2019) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yalnızca üçte birinin yüksek program okuryazarlığı sergilediği görülmüştür.

Güleş (2022) öğretim programı okuryazarlığını kazanım okuryazarlığı yeterliği, içerik okuryazarlığı yeterliği, öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği alt boyutlarıyla ele almış ve genel olarak yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Demir (2023) öğretmen adaylarının eğitim programıyla ilgili maddeler, boyutlar ve genel algılarının “iyi” derecesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdamar (2020), geliştirdiği ölçekte öğretim programı okuryazarlığını programın öğeleri, programın uygulanması ve program anlayışı alt boyutları olarak ele almıştır. Program uygulama becerisine yönelik algılarını çok yüksek ve programın öğeleri ve program anlayışına yönelik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında program okuryazarlığına dair yapılan çalışmalarda ele alınan boyutlar bu çalışmadaki programı tanıma ve programı hayata geçirme başlıklarında düşünülebilir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutları olan programa değer verme ve programı sorgulama program okuryazarlığı kavramı üzerine yapılacak çalışmaların kapsamının gelişmesini sağlayabilir. Bu çalışmanın demografik kısmında sorulan “Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna katılımcıların % 43,6'sının çok önemli ve %52,3'nün

önemli diyerek cevaplaması öğretmenlerin programa değer verme düzeylerinin yüksek oluşuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgusu, öğretmenlerin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin olduğudur. Yapılan korelasyon analizinde öğretim programı okuryazarlığına ait alt boyutlar olan programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulama boyutları ile öğretmen failliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulama düzeyleri arttıkça etken öğretmenlik düzeyleri de artmaktadır. Sonuç olarak öğretmen failliği ölçeğinin alt boyutları ile öğretim programı okuryazarlığı algısı alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. En yüksek değer, yapıcı katılım ve programı tanıma alt boyutları ve en düşük değer de iyimserlik ve programa değer verme arasındadır.

Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada da etkenlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının da aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programa bağlılık ve öğretmen failliğinin birbirine zıt kavramlar gibi görünmesine rağmen daha esnek bir yapıda ele alındığında hayata geçirilebileceği savunulmuştur. Öğretim programı hazırlama süreçlerine öğretmenlerin dahil edilmesinin programın uygulanabilirliğini arttıracaklarını öğretmenlerin de program tasarlama aşamasında dahil edilmelerinin onların etkenlik düzeylerini arttıracaklarını savunmuşlardır. Bu bağlamda söz edilen etken öğretmenliğin boyutlarından yapıcı katılıma karşılık ele alınabilir. Dilek (2020) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pedagojik bilgi ve beceriler, etken öğretmenliğin boyutlarından öğretme etkililiği başlığında düşünülebileceğinden bu çalışmaya paralel bir sonuç çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın son alt problemine ait bulgusu öğretim programı okuryazarlığının etken öğretmenliği yordadığı yönündedir. Çalışmada yapılan regresyon analizlerinde öğretim programı okuryazarlığının etken öğretmenliği yordaması ile ilgili regresyon tablosu analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretim programı okuryazarlığının alt boyutlarından alınan puanlar öğretmen failliği ölçeğinin toplam puanının istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısıdır. ÖPOAÖ alt

boyutları birlikte ÖFÖ puanındaki toplam varyansın evrende %48,5'ni açıklamaktadır. Regresyon katsayıları dikkate alındığında programı tanıma ve programı sorgulama istatistiksel olarak anlamlıyken programı hayata geçirme ve programa değer verme alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri arasında doğrudan ilişki kuran ampirik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kuramsal çalışmalar teorik olarak bir ilişkinin varlığını ileri sürmektedir (Erdem (2021). Yapılan ampirik çalışmalar öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini farklı alt boyutlar ile ele almıştır. Etken öğretmenlikle ilgili çalışmalarda da farklı değişkenlerle karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri arasında yüksek seviyeli ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretim programı geliştirme, Priestley vd.'nın (2022) deyişiyle “yapma” süreçlerinde öğretmenlerin daha fazla role sahip olmaları onların etkenlik algılarını da olumlu şekilde etkileyebilir. Aynı zamanda bu ilişki tersinden de düşünülebilir (Priestley vd., 2022). Etken öğretmenlik algısı yüksek bir öğretmen, öğretim faaliyetinin niteliği anlamında kritik önemde olan öğretim programı geliştirme/yapma sürecine daha aktif katılacaktır. Bu karşılıklı ilişki düşünüldüğünde her iki kavrama dair daha fazla çalışma yapılması öğretmenlerin ihtiyaç duydukları nitelikleri geliştirmelerini kolaylaştırabilir. Bunun anlaşılması hizmet öncesi lisans eğitiminde bazı değişiklikleri beraberinde getirebilir. Ayrıca politika yapıcılarının hizmet içi eğitim kapsamında bu niteliklerin gelişimini sağlamaya dönük çalışmalara öncelik vermelerine de neden olabilir. Bunların yanında öğretmenlerin bireysel anlamda bu becerileri kazanmaları vurgusuyla birlikte okul yöneticilerinin gereken desteği verdiği, okul ikliminin de bu becerilerinin gelişmesine katkı sunabilecek hale getirilmesi öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık ve etken öğretmenlik algı düzeylerinin artışını sağlayabilir.

Öğretmenin sınıfta etken olması demek var olan durumları inceledikten sonra bazı değişiklikler için eyleme geçmesi demektir. Örneğin mevcut öğretim programı, materyali vs. öğrenci dinamiğiyle uyumlu değilse burada bazı uyarlamalara ihtiyaç duyacaktır. Bu süreçte öğretim programı okuryazarlığı ona destek olacak bir araç işlevi görür. Öncelikle programdan kaynaklı sorunları daha kolay tespit eder ve programı hayta geçirme boyutunda ve diğer uyarlama

süreçlerinde bu becerisini işe koşacaktır. O nedenle etken öğretmen olabilmesi için bir araç olarak öğretim programı okuryazarlığını kullanacaktır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlardan yola çıkılarak yeni yapılacak araştırma ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Bu araştırma, lise öğretmenlerinin etkenlik ve öğretim programı okuryazarlığı algıları ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Ulusal düzeyde alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin etkenlik düzeylerine dair sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Etken öğretmenliğe kıyasla program okuryazarlığına dair yapılan çalışmaların sayısı fazladır. Ancak bu iki kavram arasında ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmaya rastlanmamıştır.

2. Öğretmenlerin etkenlik ve öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Yapılan korelasyon analizinde etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

4. Çalışmanın bir diğer sonucu da öğretim programı okuryazarlığı yüksek öğretmenlerin etken öğretmenlik algı düzeylerinin de yüksek olmasıdır. Bu sonuç çalışmanın son alt problemine ilişkin bulguyla da uyumludur.

5. Öğretim programı okuryazarlığının alt boyutlarından alınan puanlar etken öğretmenliği yordamaktadır.

6. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi algılarına dayanarak etkenlik ve öğretim programı okuryazarlığı düzeylerine dair bulgular elde edilmiştir ancak bu bulgulara dair yapılacak farklı desende çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması çalışma sonuçlarının güvenilirliğini arttıracaktır. Araştırmanın öz değerlendirme ölçekleriyle yapılmış olması çalışmanın önemli sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle yüksek çıkan bu ortalamaların nitel çalışmalarla derinlemesine incelenmesi gerekir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Öğretmenlerin öğrenme etkililiği anlamında kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

2- Öğretmenlerin eğitim bilimleri fakültelerinde yüksek lisans ve doktora yapmaları konusunda daha fazla teşvikler sağlanabilir.

3- Program geliştirmede öğretmenlerin daha aktif katılımları için öğretmenlere hizmet içi bir program oluşturulabilir.

4- Okullarda öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinin niteliğinin arttırılması konusunda daha katılımcı olabilmeleri için okul idarelerinin daha katılımcı okul ortamları oluşturmaları sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğretmenlerin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlığı algıları kendi beyanlarına dayanarak birer ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalar farklı araştırma desenlerinde yapılabilir.

2. Bu çalışma kapsamında etken öğretmenlik ve öğretim program okuryazarlığı arasındaki ilişki ele alınırken demografik değişkenler göz önüne alınmamıştır. Bu ilişkiyi demografik değişkenlere göre ele alan çalışmalar yapılabilir.

3. Bu çalışmada sadece Bolu ili Merkez ilçesinde MEB’e bağılı liselerdeki öğretmenlere ait etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlık algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın kapsamı genişletilerek başka illerde ve ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin etken öğretmenlik ve öğretim programı okuryazarlık algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

4. Etken öğretmenliğin kavramsal boyutuyla ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu kavramı ele alan nicel çalışmaların yanı sıra nitel çalışmalar da yapılabilir.

5. Bu çalışmada “etken/etkenlik” olarak kullanılan “teacher agency” kavramının Türkçe literatürdeki kullanımı konusunda netliğin sağlanmasına katkı sağlayacak fenomenolojik çalışmalar yapılabilir. Bu konuda literatürde yeterli sayıda çalışmayla karşılaşılmamıştır.

6. Bu çalışmada MEB’in sınırlaması nedeniyle katılımcılar evreni temsilen uygun örneklem yoluyla seçilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda rasgele ve seçkisiz örneklemlemlerle çalışılabilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır

- Acar, S. (2021). *Öğretmenlerin faillik (Etkenlik) algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akdemir, Ö. A., & Akdemir, A. S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- Akınoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12, 14.
- Akınoğlu, O. (2017). Pre-Service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263-278. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10217a>
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altındağ, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ariav, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *American Educational Research Association*, 6(3).
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslan, S., & Gürten, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aşıcı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Atlı, K., Mirzeoğlu, A. D., & Kara, Ö. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-96.
- Barut, C. (2022). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., & Gümüş, S. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 160-168.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (Çev. M. E. Rüzgar, 1.baskı). Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (Ed.). (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı* (1.baskı). Pegem Akademi.
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U. , & Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (30.baskı). Pegem Akademi.
- Calhoun, C. (Ed.). (2002). *Dictionary of the social sciences*. Oxford University Press.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Clark, L. H., Klein, R. L., & Burks, J. B. (1972). *The American secondary school curriculum*. Macmillan College.
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied psychological measurement*, 12(4), 425-434.

- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Çeğin, G., & Göker, E. (2012). Tözlere elveda: İlişkisel sosyolojinin alameti farikası. *Tözcülüğün Tasfiyesi: İlişkisel Sosyolojide Temel Yaklaşımlar*, 11-22.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme kuramı*. (3. baskı). ERK Yayıncılık.
- Darragh, L. (2022, July 3-7). *Teacher agency and professionalism in the context of online mathematics instructional platforms*. [Konferans sunumu]. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Australia*. <https://eric.ed.gov/?id=ED623782>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*, 61-70. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (Çev. Y. Budak, 1.baskı). Pegem Akademi.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, S.G. (2023). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme* (26.baskı). Pegem Akademi.
- Deschênes, M., & Parent, S. (2022). Methodology to study teacher agency: a systematic review of the literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2474. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459>
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dunning, D., Heath, C. & Suls, J.M. (2004) Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 69-106. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Ellis, A. K., Mackey, J. A. & Glenn, A. D. (1987). *The school curriculum*. Allyn & Bacon.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Erdamar, F.S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilköğretim felsefe bağlamında analizi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.712097>

- Erdem, C. (2021). Etkin öğretmenliğin inşasında temel bir yeterlik olarak eğitim programı okuryazarlığı. Y. Bolat (ed.), *Eğitim programı okuryazarlığı* içinde (ss. 59-76). Pegem Akademi.
- Erdem, C., & Eğinir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erden, M. (1998). Eğitimde program geliştirme. *Anı Yayınları*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton&Company.
- Eristi, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 11(59), 754-765.
- Ersöz, A. (2021). *The mediating role of teacher agency on the relationship between job satisfaction and readiness for change among public school teachers* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. baskı). Edge Akademi Yayınları.
- Faarugia, M. A., (2021). *Teacher agency in professional learning development: teachers leading their own Professional growth* [Doktora tezi, UCL (University College London)]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10134026/>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Fu, G., & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: Linking the how and the what. *Journal of education for teaching*, 43(5), 581-593. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355046>
- Fuchs, S. (2001). Beyond agency. *Sociological theory*, 19(1), 24-40. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00126>
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-17.
- Gee, J. P. (2001). Education identity as an analytic lens for research. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1984). *Elements of the theory of structuration*. Routledge.
- Giddens, A. (2023, 6 Mayıs). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Anthony_Giddens
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. McGraw-Hill Education.
- Gömlüksiz, M. N., & 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.
- Gömlüksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., ... & Yıldırım, A. (2006). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İlköğretim Online*, 5(1), - 214.
- Guerrero, A. L., & Camargo-Abello, M. (2023). Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00104-9>
- Gülmez, G. (2019). *Factors behind teacher agency: a structural equation modelling study* [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hadar, L. L., & Benish-Weisman, M. (2019). Teachers' agency: Do their values make a difference?. *British Educational Research Journal*, 45(1), 137-160. <https://doi.org/10.1002/berj.3489>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares, Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, Springer Nature.
- Heikkilä, M., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2022). Exploring the relational nature of teachers' agency negotiation through master-and counter-narratives. *British Journal of Sociology of Education*, 43(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038541>
- Jahns, A. J. (2009). *I can, we can, and you can: An examination of how teacher agency develops learner agency*. [Doctoral dissertation, Marian University]. <https://eric.ed.gov/?id=ED526724>
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <https://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- 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. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Kayı-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Kıroğlu, K. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için ek açıklamalarla yeni ilköğretim programları*. PegemA Yayıncılık
- Kitada, Y. (2022). Teacher agency in the modification of Japanese lesson study in the United States. *Educational Studies in Japan*, 16, 45-57. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.16.45>
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Kristiawan, D., Carter, C., & Picard, M. (2022). Impact of CALL Professional development for EFL materials on teacher agency and technological pedagogical content knowledge (TPACK) in Indonesian Islamic schools. *Teaching English with Technology*, 22(3-4), 20-42.
- Kuloglu, A., & Tutus, F. (2022). Curriculum literacy levels of English teachers: A mixed method research. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 191-208. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.459.14>

- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (Vol. 30). Peter Lang.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lennert Da Silva, A. L., & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and teacher education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_strateji_Belgesi_RG-26.07.2017.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMELLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). 20. Milli eğitim şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Öğretim programlarını değerlendirme raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Rupp, A. L. (2022). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159-1177. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Mutlu, G. (2017). Professional space and agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176.
- Nguyen, P., Webel, C., Yeo, S., & Zhao, W. (2022). Elementary teachers' agency: the role of perceived professional space and autonomy. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 665-686. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2081821>
- OECD. (2019). *Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning>
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and teacher education*, 62, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). Pearson Education.
- Ozudogru, F. (2022). Analysis of the factors predicting curriculum literacy of preservice teachers. *Research in Pedagogy*, 12(1), 112-126.
- Ömür, Y. E., & Bavli, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1), 117-137.

- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., ... & Kyritsi, K. (2021). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of educational change*, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Paris, C., & Lung, P. (2008). Agency and child-centered practices in novice teachers: Autonomy, efficacy, intentionality, and reflectivity. *Journal of early childhood teacher education*, 29(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 Framework Definitions. Retrieved from (<http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21>).
- Peña-Pincheira, R. S., & De Costa, P. I. (2021). Language teacher agency for educational justice-oriented work: An ecological model. *TESOL Journal*, 12(2), e561. <https://doi.org/10.1002/tesj.561>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency—a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Priestley, M. (2010). Curriculum for Excellence: transformational change or business as usual?. *Scottish Educational Review*, 42(1), 23-36. <https://doi.org/10.1163/27730840-04201003>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter?. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system* (pp. 134-148). Routledge.
- Priestley, M., & Drew, V. (2016, September 23-26). *Teachers as agents of curriculum change: closing the gap between purpose and practice*. European Conference for Educational Research, Dublin, Ireland.
- Priestley, M., & Nieveen, N. (2020). Understanding curriculum. *Chartered College of Teaching (Ed.), The early career framework handbook*, 135-143.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms?. *Journal of Educational Change*, 13(1), 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Anı Yayıncılık.
- Rose, A. (2019). The role of teacher agency in refugee education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0280-0>
- Rupenthal, M. A. (2022). *Student Teacher Agency: The Process of Becoming Teachers in the Contact Zone*. Indiana University.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and teacher education*, 26(4), 838-844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>
- Scanlon, D., Calderón, A., & MacPhail, A. (2021). Teacher agency in enacting physical education in a period of curriculum change and reform in Ireland. *The Curriculum Journal*, 32(1), 48-66. <https://doi.org/10.1002/curj.80>
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Emre, E. R. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 0-0. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17119535>
- Shavard, G. (2022). Teacher agency in collaborative lesson planning: Stabilising or transforming professional practice?. *Teachers and Teaching*, 28(5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062745>

- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and teacher education*, 26(2), 173-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simpson, A., Sang, G., Wood, J., Wang, Y., & Ye, B. (2018). A dialogue about teacher agency: Australian and Chinese perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 75, 316-326. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.002>
- Skaggs, C. C. (2020). *A district's approach to support teacher agency through teacher-led professional development* [Doktora tezi, Middle Tennessee State University]. <https://www.proquest.com/docview/2399776328?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum inquiry*, 36(2), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00350.x>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom?. *Teachers and Teaching*, 21(6), 641-659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom?. *Teacher Development*, 20(3), 380-397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Spink, J. K. (2021). *A study of teacher agency: Forms, pathways, and impacts for novice, mid-career, and veteran teachers* [Doktora tezi, The University of Arizona]. <https://www.proquest.com/docview/2563806229?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sung, Y. K., Lee, M., Seo, D. H., Chang, S. M., & Lee, Y. (2022). Teacher agency and transformation at the crossroads of a diffused school change movement: An empirical typology of the Hyukshin schools in South Korea. *Journal of Educational Change*, 23(3), 397-419. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09423-5>
- Sural, S., & Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Şinego, S. G., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace and World.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and teacher education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Taylor, D. L., & Lelliott, A. D. (2022). Teacher agency in social-justice aspirations and inquiry-based science instruction. *Research in Science Education*, 52(4), 1375-1386. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10015-9>
- TEDMEM (2023, January10). Mark priestley on curriculum and teacher agency. <https://tedmem.org/soylesi/mark-priestley-ile-ogretim-programi-etken-ogretmenlik-uzerine>
- Thumvichit, A. (2021). English language teaching in times of crisis: Teacher agency in response to the pandemic-forced online education. *Teaching English with Technology*, 21(2), 14-37.

- Tinn, M., & Ümarik, M. (2021). Looking through teachers' eyes – investigating teacher agency. *British Journal of Educational Studies*, 70(4), 419-435. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960268>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Toom, A., Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2022). How does teachers' professional agency in the classroom change in the professional transition from early career teachers to more experienced ones?. *Learning: Research and Practice*, 8(2), 169-190. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2076148>
- Tortumlu, B. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları ile öz disiplin özelliklerinin ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tran, H. (2019). Teacher agency in times of educational change: The case of transitioned teachers in Vietnam. *Current issues in language planning*, 20(5), 544-559. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1553912>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tuzcuoğlu-Bülbül, N. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (2.baskı). Pegem Akademi.
- UNESCO. (2023, May, 06). How does UNESCO define literacy?. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme* (7. Baskı). Alkım Yayınları.
- Varpanen, J., Laherto, A., Hilppö, J., & Ukkonen-Mikkola, T. (2022). Teacher agency and futures thinking. *Education Sciences*, 12(3), 177. <https://doi.org/10.3390/educsci12030177>
- Vu, T. N. (2020). Examining teacher agency among teacher educators: An action research in Vietnam. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(7), 94-113. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.526139228044245>
- Vural, N. (2022). *Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Waite, L. T. (2018). *The Promotion of Teacher Agency in New York State's Teacher Evaluation Policies: A Critical Discourse Analysis* [Doktora tezi, University at Albany].
- Wild, A., Galosy, J., Kagle, M., Gillespie, N., & Rozelle, J. (2018). Teacher agency over curriculum and professional learning: Lock-step. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 306-320. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0034>
- Xu, J., & Fan, Y. (2022). Finding success with the implementation of task-based language teaching: The role of teacher agency. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 18-35. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1906268>

- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 24(2), 81-97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Yaşar, Ş., Köse, T. Ç., Nur, G. Ö. Z., & Bayır, Ö. G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 187-202.
- Yeşilyurt, E., (2021). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (1.baskı). Vizetek.
- Yıldırım, V. Y., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yıldırım, V. Y. (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>
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yusra, K., Lestari, Y. B., & Hamid, M. O. (2022). Teacher agency and the implementation of CEFR-like policies for English for tourism and hospitality: insights from local vocational high schools in Indonesia. *Current Issues in Language Planning*, 23(3), 233-253. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1965739>
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99-106.
- Zelyurt, H. (2021). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of various variables. *Education Quarterly Reviews*, 4(3). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.342>

8. EKLER

EK 1 Veri Giriş Anket Formu

ETKEN ÖĞRETMENLİK VE ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışma, [REDACTED] danışmanlığında öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyleri ile öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda [REDACTED] tarafından hazırlanan “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ve [REDACTED] tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Failliği” ölçeği, Bolu ilinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır. Uygulamanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izin ve onaylar alınmıştır.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz. Ayrıca katılsanız bile istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz.

Ölçeklerden biri 38 madde ve diğeri de 24 maddeden oluşmaktadır ve toplamda 20 dakika sürmektedir. Hiçbir sorunun doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Doldurduğunuz form ve cevaplarınız üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. **Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.** Elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacaktır.

Lütfen ölçekteki programlarla ilgili her soruyu **kendi branşınıza ait öğretim programını (müfredat)** düşünerek cevaplayınız. Boş madde bırakmamanız araştırmanın doğru sonuçlar vermesi için önemli olduğundan her bir soruyu cevaplamaya özen göstermenizi rica eder, çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

(Ölçek ve uygulamalar ile ilgili öneri ve eleştirilerinizi iletmek ya da daha ayrıntılı açıklama almak isterseniz aşağıda verilen iletişim bilgisi ile araştırmacı ile irtibata geçebilirsiniz.)

[Redacted]

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Programları ve Öğretim Programı

e-posta: [Redacted]



EK 2 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız	☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61 ve üzeri
Görev Yaptığınız Okul	
Branşınız	
Meslekte Kaçınıcı Yılı	
Mezun Olduğunuz Üniversite	
Mezun Olduğunuz Bölüm	
Mezuniyet Yılı	
Mezun Olduğunuz Program	☐ Eğitim Fakültesi ☐ Pedagojik Formasyon ☐ Diğer (Lütfen Belirtiniz)
Varsa Lisansüstü Eğitim Aldığınız Alan/Bölüm	☐ Y.Lisans ☐ Doktora
Öğretmenlik eğitimi sürecinizde (lisans eğitiminizde) öğretim programlarının kullanımına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Branşınıza ait programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Daha önce program geliştirme çalışmasına katıldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?	☐ Hiç önemli değil ☐ Az önemli ☐ Önemli ☐ Çok önemli
Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığınız ne düzeydedir?	☐ Hiçbir zaman ☐ Bazen ☐ Sık sık ☐ Her zaman

EK 3 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Madde No	Aşağıda öğretim programı okuryazarlığı algısı ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelere katılma düzeyinize göre yanıt vermeniz istenmektedir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	1	2	3	4	5
2.	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	1	2	3	4	5
3.	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4.	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	1	2	3	4	5
5.	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
7.	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	1	2	3	4	5
8.	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	1	2	3	4	5
9.	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.	1	2	3	4	5
10.	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	1	2	3	4	5
11.	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
12.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	1	2	3	4	5
13.	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	1	2	3	4	5
14.	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	1	2	3	4	5

15.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
16.	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5
20.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	1	2	3	4	5
21.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	1	2	3	4	5
22.	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	1	2	3	4	5
23.	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	1	2	3	4	5
24.	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulayırım.	1	2	3	4	5
25.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5

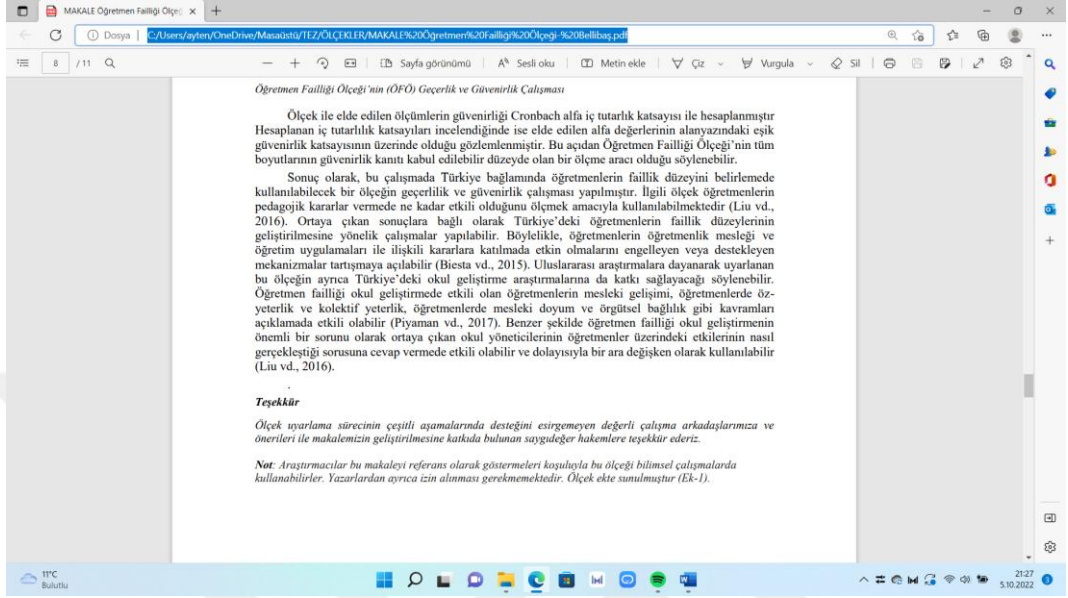
EK 4 Öğretmen Failliği Ölçeği

Madde No	Aşağıda öğretmen failliği (aktif olma, sorumluluk alma) ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelere katılma düzeyinize göre yanıt vermeniz istenmektedir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.	1	2	3	4	5
2.	Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.	1	2	3	4	5
3.	Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	1	2	3	4	5
4.	Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim.	1	2	3	4	5
5.	Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
6.	Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim.	1	2	3	4	5
7.	Sınıfımdaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
8.	Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
9.	Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
10.	Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
11.	Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
12.	Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
13.	Bir öğrencim genelde aldığı nottan yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır.	1	2	3	4	5
14.	Geleceğime ilişkin iyimserim.	1	2	3	4	5
15.	Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	1	2	3	4	5
16.	Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
17.	Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim.	1	2	3	4	5

18.	Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
19.	Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım.	1	2	3	4	5
20.	Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim.	1	2	3	4	5
21.	Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	1	2	3	4	5
22.	Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	1	2	3	4	5
23.	Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	1	2	3	4	5
24.	Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimin ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5



EK 5 Öğretmen Failliği Ölçeği Kullanım İzni



EK 6 Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Kullanım İzni

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği kullanım izni



ayten berberoğlu

Alıcı: ahmetkeskin

19 Eyl 2022 09:00 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Ahmet Bey,

Umarım iyisinizdir. Ben, Ayten Berberoğlu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda etkin öğretmenlik ve program okuryazarlığı ilişkisini incelemeyi planlıyorum. Eğer izin verirseniz sizin geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği"ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İşlerinizde kolaylıklar dilerim. Sağlıcakla kalın, Ayten BERBEROĞLU



ahmet keskin-akademik

Alıcı: ben

20 Eyl 2022 16:26 ☆ ↶ ⋮

Ayten Hocam merhaba,

Ölçeği çalışmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

İyi günler

Ahmet Keskin

EK 7 Araştırma İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Ayten BERBEROĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri

Sayın Ayten BERBEROĞLU,

"Etken Öğretmenlik İle Öğretim Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/385)
kurulumuzun 26.10.2022 tarihli ve 2022/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun**
bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

EK 8 Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-65193482
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayten BERBEROĞLU)

06/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/11/2022 tarih ve 2200169598 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayten BERBEROĞLU'nun "Etkin Öğretmenlik ile Öğretim Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında İlgi yazı ekinde belirtilen okullarda uygulama yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Abdullah ŞEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

---venli elektronik imza ile---

