



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nurullah ÖZCANLI

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Nurullah ÖZCANLI

Danışman: Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Malatya-2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. EYÜP İZCİ

HAZIRLAYAN
NURULLAH ÖZCANLI

Jürimiz tarafından 13/11/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

- | | |
|-------------------------------------|-------|
| 1. Doç. Dr. Meltem YURTÇU | |
| 2. Prof. Dr. Eyüp İZCİ | |
| 3. Dr. Öğr. Üyesi Betül KINIK GÜLEK | |
| 4. Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU | |
| 5. Doç. Dr. Mecit ASLAN | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve/..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Eyüp İZCİ'nin danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım *Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun bir biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nurullah ÖZCANLI



ÖN SÖZ

Türkiye'nin eğitim isteminde bir dönüm noktası olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen öğretim programlarının doğru anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından programların asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin araştırılması hem karar vericiler hem uygulayıcılar için büyük önem arz etmektedir.

Doktora eğitimim süresince derslerini aldığım, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırma süreci boyunca değerli fikirlerini ve her türlü desteğini esirgemeyen, zaman ayırarak çalışmama çok yönlü katkıda bulunan, çalışma azmimi ve motivasyonumu diri tutmamda bana yardımcı olan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Eyüp İZCİ'ye içtenlikle teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alarak araştırmanın akademik anlamda olgunlaşmasına ve nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan Doç. Dr. Meltem YURTÇU ve Dr. Öğr. Üyesi Betül KINIK GÜLEK'e de teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunma jürisinde yer alarak kıymetli fikirlerini paylaşan ve beni her daim yönlendiren Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU ve Doç. Dr. Mecit ASLAN'a teşekkürlerimi iletirim.

Çalışma süresince koordinasyon sağlayan okul müdürlerine ve araştırmaya katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca doktora öğrenimim boyunca burs desteğini aldığım TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığına (BİDEB) teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımın başından sonuna kadar her daim yanımda bulunan, bana her zaman destek veren ve motive eden, başarılı olacağıma dair inancımı sürekli hatırlatan can yoldaşım, hayat arkadaşım, biricik eşim Şilan OĞUZ ÖZCANLI'ya minnettarım. Bu süreçte doyasıya vakit ayıramadığım en büyük moral ve motivasyon kaynağım olan canım oğlum Ali Asaf ve sevgili kızım Nil Neva'ya ileride bu satırları okuyabildikleri zamana bir hatıra bırakmak adına ayrıca teşekkür ederim. Bugünlere gelmeme vesile olan her türlü zahmetimi çeken anneme ve babama, moral motivasyonumu sağlayan ve dualarını esirgemeyen kayınvalidem ve kayınbabama en derin şükranlarımı sunmayı borç bilirim.

Nurullah ÖZCANLI



“Sevgili Kızım Nil Neva’ya...”

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZCANLI, Nurullah

Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Eyüp İzci

Kasım-2025, XVI + 248 sayfa

Öğretmenlerin öğretim programı ve onunla ilgili terimlere ilişkin bilgi ve farkındalıkları; ilgili programı öğretim faaliyetlerinde kullanabilmeleri, eğitim ortamı oluşturabilmeleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilmeleri için çok önemli rol oynamaktadır. Öğretim programlarının doğru anlaşılması etkili bir uygulamanın ön koşuludur. Bu nedenle öğretim programı okuryazarlığı becerisine sahip öğretmenler eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir faktördür. Bu çıkış noktasından hareketle bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz-yeterlik algı düzeyleri ile olan ilişkisinin ve bu faktörlerden ne düzeyde etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, araştırmanın genel amacı doğrultusundaki alt problemleri göz önünde bulundurularak nicel yaklaşıma dayalı olan betimsel, nedensel karşılaştırma ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık, TPAB yeterlik ve öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek; yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algı düzeylerinin ilişkili olduğu; ifade edilen faktörlerin program okuryazarlığını anlamlı bir şekilde yordadığı; bütün

olarak bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin program programı okuryazarlığının %44'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Programı Okuryazarlığı, Yaşam Boyu Öğrenme, TPAB, Öz Yeterlik



ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHERS' CURRICULUM LITERACY LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ÖZCANLI, Nurullah

PhD., Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Eyüp İzci

November-2025, XVI + 248 pages

Teachers' knowledge and awareness of the curriculum and related terms play a very important role in their ability to use the relevant curriculum in their teaching activities, to create an educational environment, and to be successful in educational activities. Correct understanding of curricula is a prerequisite for effective implementation. Therefore, teachers with curriculum literacy skills are an important factor in improving the quality of education. Based on this starting point, this study aimed to examine the relationship between teachers' curriculum literacy and their lifelong learning tendencies, technological-pedagogical content knowledge competencies and self-efficacy perceptions, and to what extent it is affected by these factors. In this study, descriptive, causal comparison and relational models based on the quantitative approach were used. The study population of the research consisted of teachers working in schools affiliated to the Directorate of National Education in Van province in the 2023-2024 academic year. In this research, as data collection tools, "Curriculum Literacy Scale", "Lifelong Learning Tendencies Scale", "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" and "Self-Efficacy for the Teaching Profession Scale" were used. In the study, it was concluded that teachers' curriculum literacy, TPACK competency and self-efficacy perception levels were high and lifelong learning tendency levels were very high. In the study, it was also determined that teachers' curriculum literacy was related to their lifelong learning tendencies, TPACK competencies and self-efficacy perceptions; the mentioned factors significantly predicted curriculum literacy; and as a whole, independent variables explained 44% of teachers' curriculum literacy.

Key Words: Curriculum Literacy, Lifelong Learning, TPACK, Self Efficacy

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Sayıltıları	9
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6 Tanımlar	10
BÖLÜM 2	12
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1 Kuramsal Bilgiler	12
2.1.1 Eğitim ve öğretim programı	12
2.1.2 Öğretim programı okuryazarlığı	19
2.1.3 Yaşam boyu öğrenme	24
2.1.4 Teknolojik pedagojik alan bilgisi	33
2.1.5 Öz yeterlik	45
2.2 İlgili Araştırmalar	56
2.2.1 Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar	56

2.2.2 Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar	85
2.2.3 İlgili araştırmaların değerlendirilmesi	108
BÖLÜM 3	112
3. YÖNTEM	112
3.1 Araştırmanın Modeli	112
3.2 Evren ve Örneklem	114
3.3 Veri Toplama Araçları	116
3.3.1 Kişisel bilgi formu	116
3.3.2 Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği	117
3.3.3 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	117
3.3.4 Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği	117
3.3.5 Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeği	118
3.4 Verilerin Toplanması	118
3.5 Verilerin Analizi	120
3.5.1 Geçerlik analizi	120
3.5.2 Güvenirlik analizi	122
3.5.3 Dağılım normalliğinin kontrolü	122
3.5.4 Regresyon ön analizleri	123
3.5.5 Araştırma sorularıyla ilgili analizler	129
BÖLÜM 4	132
4. BULGULAR	132
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	133
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	133
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	134
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	140

4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	146
4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	155
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	162
4.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	163
BÖLÜM 5	165
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	165
5.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	165
5.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	167
5.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	168
5.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	170
5.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	171
5.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	177
5.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	182
5.8 Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	188
5.9 Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	193
5.10 Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	197
5.11 Öneriler	200
5.11.1 Uygulamaya yönelik öneriler	201
5.11.2 Araştırmacılara yönelik öneriler	202
KAYNAKÇA.....	203
EKLER.....	233
EK 1: Etik Kurul Kararı	233
EK 2: MEB Araştırma İzni	234
EK 3: Kişisel Bilgi Formu.....	235
EK 4: Katılımcı Onam Formu.....	236
EK 5: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni	237
EK 6: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni	238

EK 7: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Kullanım İzni.....	239
EK 8: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni.....	240
EK 9: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği.....	241
EK 10: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	243
EK 11: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	245
EK 12: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	247



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri (Bolat, 2017)	20
Tablo 2. TPAB Bileşenleri (Koehler ve Mishra, 2009)	44
Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Evrenine İlişkin Öğretmen Sayıları	114
Tablo 4. Örnekleme İlişkin Demografik Veriler	115
Tablo 5. Uyum İndeksleri İçin Ölçütler	121
Tablo 6. Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Ait Model Uyum İndeksleri	121
Tablo 7. Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri	122
Tablo 8. Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Normallik Analizi	123
Tablo 9. Beşli ve Onlu Likert Tipi Ölçeklerde Aritmetik Ortalamanın Yorumlanması	130
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Veriler	132
Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerine İlişkin Veriler	132
Tablo 12. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği Düzeylerine İlişkin Veriler	133
Tablo 13. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Veriler	133
Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	134
Tablo 15. Öğretmenlerin Öğretim Okuryazarlık Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	135
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	136
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları	137
Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları	137
Tablo 19. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	138
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	139

Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	141
Tablo 23. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları.....	141
Tablo 24. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 25. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Göre t Testi Sonuçları	143
Tablo 26. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Göre t Testi Sonuçları	144
Tablo 27. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları.....	144
Tablo 28. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Göre t Testi Sonuçları	145
Tablo 29. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 30. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	147
Tablo 31. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları.....	147
Tablo 32. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	149
Tablo 33. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları	150
Tablo 34. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları	151
Tablo 35. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	152
Tablo 36. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	153

Tablo 37. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	153
Tablo 38. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	155
Tablo 39. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	156
Tablo 40. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	157
Tablo 41. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları	158
Tablo 42. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları	159
Tablo 43. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	159
Tablo 44. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	160
Tablo 45. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	161
Tablo 46. Pearson Korelasyon Katsayısının Yorumlanması	162
Tablo 47. Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları	162
Tablo 48. Regresyon Analizi Sonuçları	163
Tablo 49. Regresyon Analizi Katsayıları	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Posner’ın Program Türleri	14
Şekil 2. Öğretim Programının Temel Öğeleri.....	17
Şekil 3. Mesleki Gelişimin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi (Yoon, vd., 2007)	23
Şekil 4. TPAB Modeli (Koehler ve Mishra, 2009).....	37
Şekil 5. Bandura’nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli (Zimmerman, 1989)	46
Şekil 6. Öz Yeterliğin Temel Kaynakları (Bandura, 1977)	49
Şekil 7. Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı (Tschannen-Moran, vd., 1998)	54
Şekil 8. Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Model Çeşitlemesi	112
Şekil 9. Öğretim Programı Okuryazarlığı-Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Saçılım Grafiği	124
Şekil 10. Öğretim Programı Okuryazarlığı-TPAB Yeterliği Saçılım Grafiği	125
Şekil 11. Öğretim Programı Okuryazarlığı-Öz Yeterlik Algısı Saçılım Grafiği	125
Şekil 12. Regresyon Tahminlerine Ait Hata Dağılımı.....	127
Şekil 13. Regresyon Grafiği.....	128
Şekil 14. Homoskedastiklik Saçılım Grafiği	129

KISALTMALAR LİSTESİ

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla değişmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişmenin gerçekleştirilebilmesi için bu hızlı değişime ayak uydurabilen, hatta değişime yön veren bireylerin yetiştirilmesine büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum ancak eğitim yoluyla sağlanabilmektedir. Eğitim, insanoğlunun varoluşundan bu yana her alanda ve her dönemde hayati bir rol oynamıştır. Çünkü “insan sermayesine yapılan yatırım” ve “insanın kişiliğini besleme süreci” olarak belirtilen eğitimin bireylerin refah seviyelerini yükseltmede önemli olduğu gerçeği yadsınamaz (Senemoğlu, 2021). Eğitim kavramı çeşitli bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sönmez (2010), eğitimi beyindeki fiziksel uyarıcılar ile biyokimyasallar arasındaki etkileşimle ortaya çıkan davranışlarda arzu edilen değişiklikler olarak tanımlamıştır. Tyler (2014), eğitimi kişinin davranış kalıplarını değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Çelikkaya (2014), eğitimin öğrenme ve öğretme etkinliklerini kapsadığını, planlı ve programlı olabileceği gibi plansız ve programsız da olabileceğini belirtmiştir. Planlı ve programlı eğitim, program kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Küresel ve yerel olarak tanımlanan normlar, etkili öğrenme ve öğretimin nasıl uygulanacağını belirler ve bunlar bir eğitim programının temellerini oluşturur. Eğitim programı sadece bir yapılacaklar listesi değil, aynı zamanda etkili öğrenme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrenci ilerlemesinde beklenen başarıyı elde etmek için bir şema veya plandır (Wiggins ve McTighe, 2006). Öğretme-öğrenme sürecinde dikkat çeken önemli konulardan biri program tasarımı ve değerlendirmesidir. Nitekim etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirmek, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına dayalı etkili bir program oluşturmakla sağlanır. Etkili bir öğretim programında da ulaşılabilir amaç ve hedeflere yer verilmesi, ihtiyaçlara uygun bir içerik sunulması, öğrenme etkinlikleri ve materyal tasarımı, öğrenme stratejileri, yöntem ve teknikleri ile değerlendirme araçlarını içermesi beklenir. Bu bağlamda öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasının ancak öğretim programları yoluyla mümkün olduğu ifade edilebilir (Özdemir, 2012).

Toplumların amaçlarına uygun insan yetiştirmesini sağlamada öğretim programları önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla toplumların politikaları doğrultusunda insan yetiştirmek için planlanan eğitimin temel taşıdır. Bir öğretim programı nasıl tasarlanırsa tasarlansın belli unsurlardan oluşur. Bu unsurlar sırasıyla amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmedir (Taba, 1962). Bu nedenle bu dört unsur dikkate alınarak bir öğretim programı geliştirilir. Bu çerçevede öğretim programı; eğitim amaçlarına uygun olarak planlanan, okul içinde ve okul dışında bireysel veya grup halinde yürütülen, programın dört temel ögesini kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanabilir. Özdemir (2012), dünyanın her ülkesinde öğretim programlarının nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde vazgeçilmez bir araç olduğunu belirtmiştir. Eğitim platformunda bu kadar önemli bir yere sahip olan öğretim programlarının doğru anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin programın boyutlarını bilmeleri ve bu boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları gerekmektedir. Bu, aynı zamanda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmalarını da gerektirmektedir.

Öğretmenlerin program ve onunla ilgili terimlere ilişkin bilgi ve farkındalıkları; ilgili programı öğretim faaliyetlerinde kullanabilmeleri, eğitim ortamı oluşturabilmeleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilmeleri için çok önemli rol oynamaktadır. Öğretim programlarının doğru anlaşılması etkili bir uygulamanın ön koşuludur. Bu nedenle öğretim programı okuryazarlığı becerisine sahip öğretmenler eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir faktördür. Öğretim programı okuryazarı olan öğretmenler, eğitim hedeflerine ulaşmayı büyük ölçüde etkilemektedirler (Akyıldız, 2020; Aslan, 2019; Nsibande ve Modiba, 2012). Bu daha çok öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin eğitimin kalitesini etkilemesiyle ilgilidir (Admiraal ve diğerleri, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, “mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler” olmak üzere üç temel yeterlik alanı altında ifade edilmiştir. Mesleki bilgi yeterliği alanında ise öğretmenlerin mesleğine ilişkin sahip olması gereken yeterlikler alan bilgisi, alan eğitim bilgisi ve mevzuat bilgisi olarak belirlenmiştir. Alan eğitimi bilgisi alt yeterliğinde öğretmenlerin kendi alanındaki öğretim programına ve pedagojik içerik bilgisine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2017). Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) raporu, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programını ve konu alanını bilmenin ve anlamının öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler arasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

nedenle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve performansı sınıf ortamında sergilerken planlı ve hazırlıklı bir ders süreci yürütmesi bir ön koşul haline gelmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi branşlarına kaynak olan dersin öğretim programını bilmeleri ve öğretim programının ne öğretileceğini belirleyen kapsayıcı bir çerçeve sunması ve yol gösterici olması nedeniyle ders planlamasında öğretmenlerin sınıfta tasarlamaya ve uygulamaya karar verdikleri etkinlikler için bu programı kullanabilmeleri gerekmektedir. (Remillard, 2005). Bu durum ancak öğretim programı okuryazarı olmakla başarılabilir.

Kahramanoğlu (2019), öğretim programlarının öğrenme ve öğretme sürecine yansımada temel faktörün öğretmen olduğunu, dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının programların öğrenme ve öğretme sürecine yansıtılmasında esas olduğunu belirtmiştir. Öğretim programı okuryazarlığının öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması öğretmen performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabileceğinden gerek öğretmenin kendi kişisel ve mesleki gelişiminde gerekse de öğrencilerin başarısında önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Ancak alanyazında öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinden gösterilen öğretim programı okuryazarlığını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden ilki ve belki de en önemlilerinden bir tanesi öğretmenlerin eğitim ve mesleki yaşamlarında başarılı olabilmelerini sağlayan yaşam boyu öğrenme eğilimidir (Süral ve Dedeşali, 2018). Ayrıca alan bilgisini ve bunların nasıl öğretileceğini içeren öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin de öğretim programı okuryazarlığını etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir (Harris ve Hofer, 2011; Kuloğlu, 2023). Bunların dışında öğretmenlerin programı tanımaları, tanıdıkları ve bildikleri programı sınıfta uygulayabilmeleri için gerekli olan öz yeterlik algıları da öğretim programı okuryazarlığı ile bağlantılı önemli bir değişken olarak görülmektedir (Göl, 2023). Bundan dolayı, öğrenme-öğretme sürecine önemli bir etkisi olan öğretim programı okuryazarlığını ve bunu etkileyen değişkenleri incelemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri ile olan ilişkisinin ve bu faktörlerden ne düzeyde etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
5. Öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlik düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öz yeterlik algıları öğretim programı okuryazarlıklarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye'de öğretmenler arasında öğretim programı okuryazarlığına artan bir ilgi vardır. Alanyazın incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin, lisans öğrencilerinin ve eğitim yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Literatürde program okuryazarlığı kavramının çerçevesini çizecek ilk çalışmalara kuramsal araştırmalarda ulaşıldığı görülmektedir (Schroder ve Curcio, 2022). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirmeyi hedefleyen (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019; Kasapoğlu, 2020), öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve eğitim yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri ve algılarını ortaya koymaya çalışan (Aslan, 2019; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020) ve program okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların (Gündoğan, vd., 2023; Nasırcı, 2022; Saral, 2019; Güneş Şinigo ve Çakmak, 2021) yanı sıra program hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını öğrenmeyi (Umugiraneza, vd., 2018), programı tanıma ve anlama düzeylerini belirlemeyi (Ariav, 1988; Harvey, 2021; Kauffman, vd., 2002), programla ilgili algılarını ortaya çıkarmayı (Apsari, 2018; Nsibande ve Modiba, 2012; Ogar ve Opoh, 2015) ve içerisinde program yeterliğini de barındıran genel öğretmen yeterliklerini ortaya çıkarmayı (Maba ve Mantra, 2018; Steiner, vd., 2018) amaçlayan çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak belirtilen bu çalışmalarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve eğitim yöneticilerinin program okuryazarlık algılarının geniş bir kapsamda ele alınmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra program okuryazarlığı ile programa bağlılık arasındaki ilişki (Güleş, 2022; Tanaş, 2023), program okuryazarlığıyla eğitim inançları arasındaki ilişki (Barut ve Gündoğdu, 2023; Erdamar, 2020; Yar Yıldırım, 2021), program okuryazarlığı ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişki (Kuloğlu, 2022a), program okuryazarlığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasındaki ilişki (Demir, 2023), program okuryazarlığıyla öğretmen performansı arasındaki ilişkinin (Balouch, vd., 2021) ve mesleki gelişimde program okuryazarlığının rolünün (Momeni Mahmouei ve Mohammad Zadeh Sangan, 2021) incelendiği çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Yapılan çalışmalara bakıldığında büyük çoğunluğunun son yıllarda yapılan çalışmalar olduğu ve program okuryazarlığının dar bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeylerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisi ve birbirleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Jovanova-Mitkovska ve Hristovska (2011), yaşam boyu öğrenmenin tüm mesleklerdeki bireyler arasında önemli olduğunu ancak özellikle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyacını vurgulayarak bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmen standartları alanında çalışan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'ne (ISTE, 2008) göre, öğretmenlerin araç ve kaynakların etkili kullanımını teşvik ederek ve göstererek mesleki uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeleri ve okullarında ve mesleki topluluklarında liderlik sergilemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştıran bağımsız çalışmaların (Begić, 2022; Dabija, vd., 2016; García Toledano, vd., 2023) yanı sıra katılımcıların yaşam boyu öğrenmelerine etki eden çeşitli faktörleri araştıran çalışmaların da (Demir Başaran ve Sesli, 2019; Hidayat, vd., 2022; Woonsun, 2014a; Woonsun, 2014b) olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık (Demir, vd., 2022), bilgi okuryazarlığı (Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Emisiko ve Severina, 2018; Feng ve Jih-Lian, 2016) ve medya okuryazarlıkları (Seyhan ve Kadı, 2015) arasındaki ilişkileri araştıran çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Bunun yanı sıra yapılan korelasyonel çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimi ile 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı arasındaki ilişki (Aksüt, 2023), yaşam boyu öğrenme eğilimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki (Badeleh, vd., 2019; Lala, 2021), yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bilgi ve iletişim teknolojileri arasındaki ilişki (Kılıç ve Kılıç, 2022; Şen ve Yıldız Durak, 2022), yaşam boyu öğrenme eğilimi ile öğretme inançları arasındaki ilişki (Gür Erdoğan ve Ayanoglu, 2021; Şentürk ve Baş, 2021) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile başarı motivasyonları arasındaki ilişkinin (Yılmaz ve Kaygın, 2018) incelendiği araştırmaların da olduğu saptanmıştır. Literatürde yaşam boyu öğrenme ile farklı okuryazarlık türleri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, vb.) arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışan çalışmalar mevcuttur ancak öğretim programı okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme arasındaki bağlantıya ilişkin araştırmaların azlığı, diğer fikirlerle karşılaştırıldığında öğretim programı okuryazarlığının temel sınırlamalarına bağlanabilir (Schroder ve Curcio, 2022). Dolayısıyla bu çalışma, bu konudaki boşluğu doldurmayı ve bunların ilişkisi üzerine odaklanan bir tartışma başlatmayı amaçlamaktadır. Ayrıca her ikisi arasındaki ilişkinin ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğretim programı okuryazarlığını ne düzeyde yordadığının incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hartwell (2020), öğretmenlerin öğretim programlarını tasarlama, uygulama ve değerlendirme yapmasına yönelik bir çerçeve olarak TPAB'ın güçlü yönlerinin olduğunu belirterek öğretim sürecinde önemli faydalarını vurgulamıştır. TPAB, öğretmenin güçlü yönlerini tamamlayacak potansiyel noktaların ve destek kaynaklarının belirlenmesine ve önerilmesine yardımcı olur. Bu durum, öğretmenin tüm temel konu alanlarında eğitim vermekten sorumlu olduğu bağlamlarda özellikle faydalı olabilmektedir. TPAB aynı zamanda disiplinlerarası yaklaşımı desteklemek amacıyla disiplin alanları arasındaki içerik bilgisi ve pedagoji bilgisi bağlantılarını belirlemede öğretmenlere yardımcı olmak için de kullanılabilir. Bu nedenle daha geniş bir bakış açısıyla, öğretim programlarındaki bağlantıları belirlemek öğretmenler için daha kolay hale gelir (Maor, 2017). Ayrıca biçimlendirici değerlendirme gibi değerlendirme uygulamaları ile BİT becerileri gibi teknolojik bilgiler de kullanılabilir (Hartwell, 2020). Alanyazın incelendiğinde TPAB ile ilgili yapılan kuramsal çalışmaların (Herring, vd., 2016; Mishra ve Koehler, 2006) yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerine ilişkin yapılan bağımsız çalışmaların (Graham, vd., 2012; Hill ve Uribe Florez, 2020; Hosseini ve Kamal, 2013; Jang ve Tsai, 2013; McGrath, vd., 2011; Roussinos ve Jimoyiannis, 2019; Sy, vd., 2023; Xu, vd., 2018) ve katılımcıların TPAB yeterliklerine etki eden faktörlerin araştırıldığı çalışmaların (Absari, vd., 2020; Elmaadaway ve Abouelenein, 2023; Honra, 2022; Kulaksız, 2020; Maor, 2017; Öndeş ve Ciltas, 2018; Saritepeci ve Durak, 2016) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan korelasyonel çalışmalarda TPAB yeterliği ile bilgi ve iletişim teknolojileri arasındaki ilişki (Boran, 2022; Keser, vd., 2015), TPAB yeterliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki (Karaosmanoğlu, 2023), TPAB yeterliği ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki (Çar, 2021) ve TPAB yeterliği ile öz yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin (Çam, 2017; Demirci, 2021) incelendiği araştırmaların da olduğu saptanmıştır. Ayrıca alanyazında yapılan farklı çalışmalarda (Howe ve Watson, 2021; Kuloğlu, 2023) TPAB'ın alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi boyutlarında öğretim programı okuryazarlığını içerdiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra literatür incelendiğinde TPAB'ın alt boyutlarından biri olan pedagojik bilgi ile öğretim programı okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların (Dikmen, 2023; Dilek, 2020) yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, programların esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığı ile ilişkili olabileceği düşünülmekte ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında öz yeterlik algısına yönelik olarak öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların daha çok belirli branşlarda yoğunlaştığı ve cinsiyet, kıdem, eğitim durumu vs. gibi çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Aytaça, 2018; Kiel, vd., 2020; Üstüner, vd., 2009; Yada, vd., 2019; Yıldırım, vd., 2022). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile öğretim performansı arasındaki ilişkiyi (Han ve Wang, 2021; Muliati, vd., 2022; Tuttyandari, 2023), öz yeterlikleri ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi (Barni, vd., 2019; Kang, 2023; Pan, vd., 2013), öz yeterlikleri ile program özerklikleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkiyi (Işık, 2022), öz yeterlikleri ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiyi (Kozikoğlu, 2016; Liman ve Paksoy, 2020; Ravandpour, 2019), öz yeterlikleri ile TPAB yeterlikleri arasındaki ilişkiyi (Joo, vd., 2018; Martin, 2018) ve öz yeterliklerine etki eden faktörleri araştıran (Clark, 2020; Çobanoğlu, 2011) çalışmaların da olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıda belirtildiği üzere öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmakla beraber öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır (Aydın ve Kurt, 2022; Göl, 2023; Kabaoğlu, 2015; Lee ve Davis, 2020; Yasin, vd., 2022; Ünal, 2022). Öğretim programı okuryazarlığı yukarıda belirtilen çeşitli değişkenlerin yanı sıra öğretmenin öz yeterliğiyle de ilişkilidir; çünkü öğretim programı okuryazarlığı bilgisi, materyallerin öğretim için nasıl organize edildiği ve sunulduğuna ilişkin bilgiyi içerir (Steiner, vd., 2018) ve bu organize materyali bir ders planına nasıl çevireceğini bilmek öğretmenin görevinin bir parçasıdır (Yasin, vd., 2022). Buna ek olarak Yüksel Güler (2021) ve Ünal (2022), öğretim programı okuryazarlığının öğretmenin öz yeterlikleriyle ilişkili olarak aynı zamanda bir konu hakkındaki bilginin yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek ya da düşük düzeyde olması onların mesleki görevlerini yerine getirmeye istekli olduklarını gösterecektir. Bu istek düzeyinin öğretmenlerin mesleki performanslarını ve öğretim programı okuryazarlıklarını etkilediği söylenebilir (Aydın ve Kurt, 2022). Program okuryazarı öğretmenlerin öğretim programlarını bilmeleri, bildikleri ve uyguladıkları öğretim programlarını sınıf ortamında öğrencileriyle uygulayabilmeleri için bu becerileri yapabileceklerine ilişkin yeterliklerinin olması gerektiği düşüncesi bu iki olgunun birbiriyle olan ilişkisinin anlaşılmasını önemli kılmaktadır. Ayrıca bu iki unsurun belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğine etkilerinin incelenmesi araştırmaya ayrı bir önem kattığı ve araştırma sonucunda yeni önerilerin geliştirilmesini sağladığı düşünülmektedir.

Türkiye, toplumsal yapıdan bilim ve teknolojiye, bilgi teknolojilerinden iş ilişkilerine kadar pek çok alanda önemli değişimler yaşamaktadır. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek için Türk eğitim sisteminin, öğretmenlerin öğrencilere etkili öğretim sunabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarını sağlaması gerekmektedir (Gündoğan, vd., 2023). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algısına sahip olmaları hem kendileri hem de öğrencilerine faydalı olması açısından göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Bu nedenle Türkiye'deki öğretmenlerin bilgi ve becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen ihtiyaçları tespit etmek ve öğretim programı okuryazarlık becerilerini geliştirmek için uygun müdahaleler önermek amacıyla Türkiye'deki öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeyine ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının geliştirilmesine ve program revizyonlarına temel oluşturabilir, öğretmenlerin toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hazırlanmalarını ve öğrencilere kaliteli eğitim vermelerini sağlayabilir. Bundan dolayı mevcut çalışmanın öğretmenlere ve politika yapıcılara daha fazla veri sağlayarak mevcut literatüre ve öğretmenlere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma kapsamında, veri toplama araçları doldurulmadan önce katılımcılardan katılımcı onam formunu doldurmaları istenerek onayları alınmıştır (Ek 4). Bu formda araştırmacılara paylaştıkları her türlü bilginin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, kişisel bilgilerin kodlanarak raporlaştırılacağı ve istedikleri zaman araştırmadan çekilme haklarının olduğu belirtilmiştir. Bunun sonucunda bu araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan öğretmenlerin, ölçeklerde yer alan maddeleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- I. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- II. Elde edilen veriler, kullanılan veri toplama araçlarının kapsamıyla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Eğitim Programı: Okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2021).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Demirel, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu sistematik bir bütüncül eğitim modelidir (MEB, 2024).

Öğretim Programı Okuryazarlığı: Bir öğretim programının temel öğeleri olan kazanım, içerik, öğrenme etkinlikleri ile sınama durumlarını taşımaları gereken özellikler çerçevesinde inceleme, doğru anlama, ilişkilendirme, eleştirel bakış açısıyla değerlendirme ve başarılı bir şekilde uygulama becerisidir (Bolat, 2017).

Yaşam Boyu Öğrenme: Kişisel, sivil, sosyal veya çalışma perspektifi kapsamında farklı zaman ve yerlerde esnek, çeşitli ve kullanılabilir bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmeye yönelik yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin tümüdür (Avrupa Komisyonu, 2001).

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi: Değişen koşullar, hayatın dinamikleri ve devam eden öğrenmeyle esnek bir şekilde başa çıkma alışkanlıkları ve eylemleri bütünüdür (Demirel ve Coşkun, 2009).

Teknoloji: İnsanoğlunun kişisel ve mesleki olarak gelişimini ve insanın sosyal yapılar üzerindeki varlığını ilerletmek için yarattığı araçlar ve yeniliklerdir (Karabulut İlgü, 2013).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Öğretmenlerin öğrenilen ve öğretilen konularla ilgili güçlü ve zayıf yönleri konusunda bilinçli olmalarını sağlayacak teknolojik araçların doğasına ilişkin bilgi ve belirli türde bir teknolojik aracın kullanımının başarılmaması beklenen hedef için uygun olup olmayacağını değerlendirirken eğitim bağlamlarında kullanılan öğretim teknikleri ve yöntemleri bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2008).

Öz Yeterlik: Kişinin belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli olan eylemi düzenleme ve gerçekleştirme becerisine olan inancını ifade eder (Bandura, 1982).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla gerçekleştirmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme becerisine olan inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).



BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim ve öğretim programı, öğretim programı okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlik ile ilgili bilgilere yer verilmiş olup daha sonra araştırma konusuyla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Bilgiler

2.1.1 Eğitim ve öğretim programı

İnsan diğer canlılara göre eğitime daha yatkındır ve eğitime daha çok ihtiyaç duyar. Ayrıca insan her anlamda sürekli gelişen bir yapıya sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı insanın gelişimini ve dönüşümünü sağlamak eğitimle mümkündür (Karakuyu, 2023; Senemoğlu, 2021). Nitekim eğitim, toplumun arzu edilen insanlarını yetiştirmekten sorumlu olan toplumun temel kurumlarından biridir. Nitelikli insan yetiştirmek ve toplumun refah seviyesini yükseltmek için etkili bir eğitim sisteminin kurulması hayati önem arz etmektedir. Bu etkili eğitim sisteminde program, öğrenciler, öğretmen, mekan, donanım ve bütçe gibi çeşitli bileşen ve unsurlar, beklenen hedeflere ulaşmayı mümkün kılmak için birbirleriyle etkileşim halindedir. Ayrıca her bileşenin kendi başına gerekli kalite ve verime sahip olması gerekir (Maleki, 2016). Eğitimin bu ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenebilmesi için programlara ve öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Karakuyu, 2023). Çünkü eğitim, bireyin kendi yaşamı aracılığıyla davranışlarında kasıtlı ve beklenen bir değişiklik yaratma sürecidir (Ertürk, 1975) ve bu süreçte öğretmenler, bireylere programlar yoluyla bir takım bilgi, beceri, ilgi ve tutumlar kazandırmaktadırlar.

Bireyin yaşamında çoğu davranış öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar eğitim yoluyla gerçekleştirilir (Senemoğlu, 2021). Böylece eğitim kavramı insanlığın başlangıcından beri mevcuttur. Bu süre içerisinde eğitim, insan yaşamının geniş bir alanında yer etmiş ve toplumun evrimi ve yeniden şekillenmesinde etkili olmuştur. Bu nedenle eğitim, toplumların genel ilerlemesi ve dönüşümü için son derece önemlidir (Gündoğan, vd., 2023). Fidan'a (2012) göre eğitim, yaygın ve örgün eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yaygın eğitim hayatın içinde kendiliğinden gerçekleştirilen bir süreçken örgün eğitim belli bir amaç doğrultusunda planlı bir şekilde gerçekleşen bir süreçtir. Bloom'a (2012) göre eğitimin planlı bir şekilde yürütülmesi tüm toplumlarda

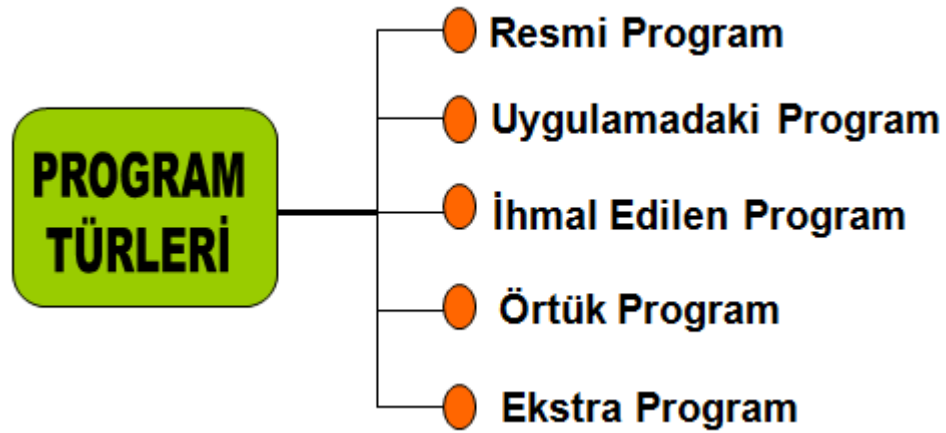
genellikle okulların görevidir. Okulda planlı eğitim, önceden hazırlanmış belirli programlara yer verilerek gerçekleştirilir (Fidan, 2012).

Eğitim programı, öğretmene neyi, nasıl öğreteceği, öğrenme ve öğretme ortamında karşılaşılan sorunları nasıl çözeceği konusunda rehberlik eden bir plan veya tasarımıdır (Posner ve Rudnitsky, 2006). Benzer şekilde Demirel (2021), eğitim programını eğitimciler tarafından planlanıp yönlendirilen, okul içinde veya dışında bireysel veya gruplar halinde yürütülen tüm öğrenme süreçleri olarak tanımlamaktadır. Mckernan'a (2008) göre eğitim programı, eğitim sisteminin her kademesinde öğrencilere bilgi, tutum, değer, beceri ve yetenekleri çeşitli eğitim deneyimleri yoluyla planlı bir şekilde kazandırmayı amaçlayan bir formdur. Eğitim programı, öğretimin neden yapıldığını, içeriğinde nelerin yer alacağını, hangi araç ve yöntemlerin kullanılacağını, nerede, ne zaman ve kimlerle yapılacağını belirten, önceden hazırlanmış bir program olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2016). Varış'a (1988) göre eğitim programı, milli eğitim kurumlarının öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için sunduğu etkinliklerin tamamıdır. Eğitim programı ayrıca bir veya daha fazla öğrenci için eğitimsel sonuçlara ulaşmak amacıyla tasarlanmış bir dizi planlı eğitim etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Hashemnia, vd., 2013).

Eğitim programının doğrusal bir görünümünü örnekleyen ve Taba, eğitim programını hedeflere ulaşmak için bir plan olarak tanımlamışlardır. Bu plan bir dizi adım içermektedir. Bugün, çoğu davranışsal düşünür bu tanıma katılmaktadır. Örneğin Saylor, Alexander ve Lewis (1981), eğitim programını “eğitilecek kişiler için öğrenme fırsatları sağlamaya yönelik bir plan” olarak tanımlamaktadırlar. Pratt (1987), eğitim programını organize bir örgün eğitim veya eğitim amaçları dizisi diye tanımlamaktadır. Benzer şekilde Wiles ve Bondi (2014), eğitim programını bir gelişim süreci olarak görürler ve bu gelişim sürecinin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Erarslan (2016), eğitim programının teori ve uygulama arasındaki bağlantı olduğunu ifade ederek eğitim programı teorisinin alanda var olan kavramları, ilkeleri, ilişkileri tanımladığını ve tüm eğitim programlarının teoriyi içermeye, yaklaşımlarında sistematik olmaya ve değerli uygulamalar oluşturmaya çalışması gerektiğini belirtmiştir. Taba'nın (1962) da ifade ettiği gibi, eğitim programı kadar karmaşık herhangi bir girişim, ona rehberlik edecek bir tür teorik veya kavramsal düşünce çerçevesi gerektirir. Teori ayrıca yapılması gereken eylemleri de belirler. Ancak eğitim sonuçlarını tam olarak tahmin etmek imkânsızdır. Eğitimin diğer yönleri gibi eğitim programı da her zaman yasalara, ilkelere veya

genellemelere uygun olmayan yargıları, önsezileri ve kavrayışları içerir. Çoğu zaman bir eğitim programı sıkı bir şekilde düzenlenmiş ve özlü bir dizi girişim olarak ortaya çıkmaz ancak diğerine yol açan bir eylem veya seçim olarak gelişir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Posner (1995), eğitim programı kavramına farklı bir açıdan yaklaşarak belirli bir dersin hedef öğrenme çıktılarını ortaya çıkarmak ve değerlendirmek için tasarlanmış öğretim uygulamaları, öğrenme deneyimleri ve öğrencilerin performans değerlendirmesinin birleşimi olarak tanımlamaktadır. Posner (1995) ayrıca eğitim programını işlevlerine göre kendi içinde farklılaştırarak tanımlamakta ve eş zamanlı gerçekleşen beş program türü olduğunu belirtmekte ve bunları (1) resmi/yazılı, (2) uygulamadaki, (3) ihmal edilen, (4) örtük ve (5) ekstra program olarak sınıflamaktadır. Şekil 1’de Posner’ın yaptığı program sınıflamasına yer verilmiş ve sonrasında alt başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır:



Şekil 1. Posner’ın Program Türleri

Resmi Program: Hedefler, içerik, süreç, materyaller ve değerlendirme dâhil olmak üzere izlenecek temel ders planını verir.

Uygulamadaki Program: Bu program, öğretmenin sınıfta öğrettiklerini ve öğrenci için öğrenme çıktılarını içerir.

İhmal Edilen Program: Bu program, uygulamadaki programa dâhil edilmeyenlerden oluşur. Resmi programda bazı şeylerin yer almamasının ardındaki nedenlerin dikkate alındığı programdır.

Örtük Program: Bu program, resmi programda açıkça belirtilmediği halde öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen çevredeki toplumun normlarını ve değerlerini içerir.

Ekstra Program: Belirli eğitim durumu dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasınca planlanan deneyimlerdir.

Eğitim programı yukarıda belirtilen tanımlamaların yanı sıra gelecekte belirli teknik, deneysel ve teorik alan ve disiplinlerde görev alabilmek için gerekli yeterliklere ulaşabilmek amacıyla okulların öğrencilere sunduğu eğitim içeriğine ilişkin bir plan olarak da belirtilmektedir (Balouch, vd., 2021). Eğitim programları, eğitim sistemi içerisinde yetişen bireyin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi vermekte ve bireylerin yetiştirilmesinde kullanılacak bilgi, beceri ve tutumları, deneyimleri, yöntem ve teknikleri, değerlendirmeleri ve materyalleri belirler (Ornstein ve Hunkins, 2018). Taghipour Zahir (2015), eğitim programının öğrencilere gelişimleri için tercih edilen bir şekilde rehberlik sağlayan ve gösteren bir program olduğunu belirtmekte ve öğretim programının değerler sistemine dayandığını ve bu değerlerin eğitimsel hedeflere ulaşmada idealleri belirlediğini ifade etmektedir. Tüm bu tanımlardan hareketle eğitim programı, çağın gereklerine uygun, gerekli niteliklere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla okul içinde ve dışında planlanan deneyimler sistemi olarak özetlenebilir.

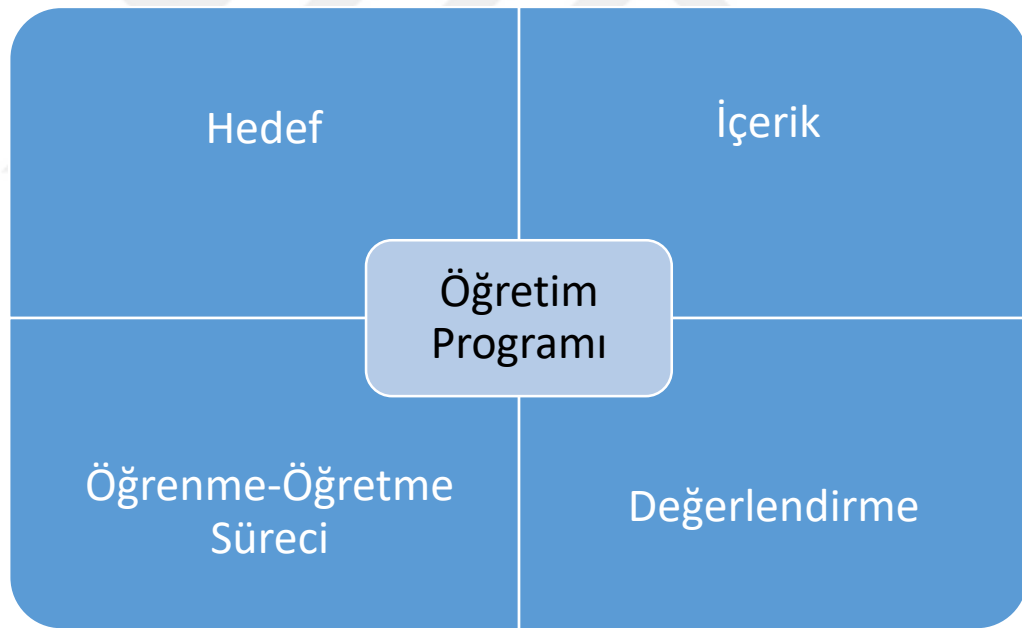
Bireylerin beklentilerini dikkate alan ve onlara istenilen davranışları kazandırmayı sağlayan öğrenme ve öğretme deneyimlerinin yanı sıra toplumun kültürel, siyasal, sosyal, felsefi, ekonomik, dini, ideolojik beklentileri de eğitim programlarının doğasında yer almaktadır (Ertürk, 1975; Demirel, 2021; Varış, 1996; Oliva, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu nedenle eğitim programına gerek dar anlamda okullarda öğretilen konular olarak gerekse geniş anlamda bireylerin topluma tam katılımı için ihtiyaç duyduğu deneyimler olarak yaklaşılmca eğitimcileri, öğrencileri ve toplumun diğer üyelerini etkilediği inkar edilemez (Ornstein ve Hunkins, 2018). Eğitim programları, eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynar ve eğitim sisteminin omurgasını oluşturur (Gündoğan, vd., 2023). Yasal bir eğitim aracı olan eğitim programları, öğrenciler için önemli öğrenme çıktılarına ulaşırken devlet politikalarını ve çeşitli toplumsal talepleri de gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Toplumun temel ekonomik, sosyal ve kültürel sorunları bu araçla çözülebilmektedir (Sarıgöz ve Özkartal, 2016). Eğitim programı, eğitim faaliyetlerini düzenleyen temel bir eğitim rehberi görevi görür (Süral ve Dedebali, 2021). Ancak eğitim programının uygulanma sürecinde bireylerin neden öğreneceği sorusuna cevap veren hedefler, ne öğretilir sorusuna cevap veren içerik, nasıl öğretilir sorusuna cevap veren öğrenme-öğretme süreçleri ve ne düzeyde

öğrendikleri sorusuna cevap veren ölçme ve değerlendirme unsurlarının bulunduğu öğretim programı yer almaya başlamaktadır.

Literatürde öğretim programının tanımı ve onu oluşturan bileşenlere çok çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmaktadır. Marsh ve Willis (2007), öğretim programını okulun rehberliği altında öğrencilerin etkileşimli deneyimleri olarak tanımlamışlardır. Demirel (2021), öğretim programın okulda ve okul dışında planlanan etkinliklerle öğrenene sağlanan bir öğrenme deneyimi olduğunu belirtmiştir. Remillard (2005), öğretim programını öğretilcekleri içeren bir rehber ve öğretmenlerin sınıfta tasarlayıp uygulamaya karar verdikleri etkinlikler için kapsamlı bir çerçeve olarak tanımlamıştır. Aydın (2011), öğretim programını belirli eğitim düzeylerinde öğrenilmesi amaçlanan ders konularını içeren, zaman ve süre unsurları dikkate alınarak okulun amaç ve ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Aydın'a (2011) göre öğretim programı, öncelikle eğitim programının içine dahil edilmiş ve belirli bilgi kategorilerinin bir çerçeve içerisinde düzenlenmesini içermektedir. Benzer şekilde Güven (2014), öğretim ve eğitim programı kavramlarının yanlış bir şekilde eşanlamlı olarak kullanıldığını belirterek öğretim programını bilgi, yetenek, tutum ve eylemlerin organize bir şekilde planlanması olarak nitelendirmektedir. Çavuş (2014), öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yaptığı çalışmada öğretim programın özelliklerinden bahsetmiş ve bunları hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme olarak sıralamıştır. Bu bağlamda bir öğretim programının kazanımlarının olması ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan içerik yoluyla önceden planlanmış kazanımları belirli bir süre içerisinde kazandırması ve süreç sonunda başarıların ne ölçüde elde edildiğini belirten ölçme ve değerlendirme aşamasını içermesi gerekmektedir (Kaş ve Köktürk, 2021). Benzer şekilde Çoban (2015), öğretim programını belirli bir eğitim seviyesindeki çeşitli ders ve derslerde işlenecek konuları, bu konuların amaçlarını, her dersin haftada kaç saat, hangi sınıfta okutulacağını, hangi öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılacağını ve değerlendirme uygulamalarını gösteren kılavuz şeklinde tanımlamışlardır. Taşpınar'a (2017) göre öğretim programı, okullarda uygulanmakta ve farklı kademelerde sunulan dersler öğretim programı kapsamında ele alınmaktadır. Alanyazında verilen tanımlar incelendiğinde öğretim programının çok çeşitli konular üzerinden değerlendirilen eğitim programının bir bileşeni olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretim programı; farklı kazanımları sağlamak amacıyla farklı konuların planlı ve sistemli bir şekilde belirli zaman dilimleri içerisinde öğrencilere sunulması, bu kazanımlara uygun öğrenme

etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve hangi kazanımların ne ölçüde başarıldığını belirlemek için ölçme-değerlendirme uygulamasının yapıldığını içeren süreç olarak ifade edilebilir.

Mithcell (2016), program kavramını içerik (dersler, disiplinler, konular ile ilgili), deneyimler (öğrenme süreci, sınıf atmosferi, öğrenci merkezli öğretim ile ilgili) ve plan (yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri ile ilgili) olmak üzere üç temel kategoride betimlemektedir. Örmeci'ye (2009) göre programın planlanmış bir bilgiyi vurgulama, bir içerikle ilgilenme, öğrenme süreçlerini içermesi ve bir çıktı elde etme olmak üzere dört alt başlığı vardır. Aynı zamanda Ornstein ve Hunkins (2018), temel unsurları (hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) ile bir öğretim programının bir dilin, konunun veya bilginin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair öğrenme felsefelerini içerdiğini ve bununla beraber ne öğretilmesi gerektiğini vurguladığını belirtmektedirler. Bu bağlamda öğretim programı nasıl tanımlanırsa tanımlansın, ondan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi tüm bileşenleri kapsamaları beklenir.



Şekil 2. Öğretim Programının Temel Öğeleri

Öğretim programları, öğrenme-öğretim sürecinde öğretmene yol gösterici niteliktedir. Eğitim sistemlerinin nasıl bir birey yetiştirmeyi amaçladığı ve bu hedeflere ulaşmak için ne tür içeriklere ihtiyaç duyduğu, süreç içerisinde nasıl bir yol izleyeceği ve sistem çıktılarının hedeflere ne düzeyde ulaştığı öğretim programları aracılığıyla belirlenmektedir (Ertürk, 1975; Özdemir, 2012). Öğretim programları yoluyla öğrencilere neyi, nasıl, ne zaman ve neden öğrenecekleri açıklanmaktadır (Aydın ve Kurt, 2022).

Öğretim programları, öğrencilerin önceden belirlenen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Öğretim programı; öğretme ve öğrenme sürecinin yönlendirilmesine, nitelikli bireylerin yetiştirilmesine, toplumsal gelişimin sağlanmasına, eğitimin kalite ve verimliliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Özdemir, 2012). Bunların yanı sıra öğretim programları, öğrenmeye yönelik yapılandırılmış bir yaklaşım içerdiğinden, öğrencilerin tamamlaması gereken ana konuların ana hatlarını çizdiğinden, eğitimsel başarı için uygun içerik, yöntem ve değerlendirmeleri tasarlayıp seçtiğinden ve öğretmenlerin izleyeceği bir yol haritası sağladığından eğitim sisteminin hayati bir parçasıdır (Akkaya, 2023).

Ertürk'e (1975) göre programın etkililiğine karar vermek için sadece tasarımını dikkate almak yeterli değildir. Çünkü iyi hazırlanmış program, okullarda programın etkili bir şekilde uygulanması anlamına gelmemektedir (Akyıldız, 2020; Kahramanoğlu, 2019). Çünkü yayımlanan program; yani resmi program sınıfta uygulanan programdan farklı olabilmektedir. Bu farklılığın nedeni öğretmenlerin programı kendi inanç, tutum ve tecrübelerini dikkate alarak yorumlamalarından kaynaklanmaktadır (Posner, 1995). Zira öğretim programlarının başarısı ve etkililiği yalnızca uygulama alanlarında doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır (Fer, 2015). Öte yandan bir program ne kadar nitelikli olursa olsun uygulayıcıların yetersizliği nedeniyle işlevselliğini kaybedebilmektedir (Akyıldız, 2020). Uygulanan öğretim programının başarılı olup olmaması o öğretim programının anlaşılabilirliğine bağlıdır (Kasapoğlu, 2020). Bu nedenle bir programın doğru uygulanması, önemli ölçüde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarına ve programı doğru yorumlayabilmelerine bağlıdır (Akyıldız, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin programı ne kadar iyi yorumlayıp uyguladıklarını ifade eden okuryazarlık düzeyleri büyük önem taşımaktadır (Erdamar, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Karakuyu, 2023). Programların etkili ve verimli uygulanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmekte ve programın uygulayıcıları olarak öncü rol üstlenmektedirler (Özdemir, 2012). Bu bakımdan öğretmenler, öğrenme etkinlikleri için uygun koşulların sağlanmasında en önemli rolü oynamaktadırlar ve eğitim sisteminde böyle bir rolü yerine getirebilmek için gerekli yeterliklere sahip olmaları esastır (Maleki, 2016).

2.1.2 Öğretim programı okuryazarlığı

Yıllar boyunca okuryazarlığın birçok tanımı yapılmıştır. Bu farklı tanımlar, değişen koşullar ve farklı ihtiyaçlar doğrultusunda okuma-yazma öğretimi anlayışının gelişmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Güneş, 1994). Okuryazar ve okuryazarlık kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır. Okuryazar olmak bir metinde yazılanları analiz etmek, okuryazarlık ise anlamı yorumlamayı içerir. Ayrıca okuryazarlık geliştirilebilen bir beceri iken okuryazar olma kişinin sahip olduğu veya olmadığı bir beceridir. Okuryazar olabilmek için bir metin gerekliken okuryazarlık kavramının içinde düşünceler, bilgiler ve tasarımlar vardır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Mete (2020), okuryazar kişilerin yalnızca çeşitli bilgi kaynaklarını okuyup yazabilen değil, aynı zamanda bilgiyi yorumlayıp kullanabilen kişiler olarak değerlendirildiğini ileri sürmektedir. Okuryazarlık gün geçtikçe teknoloji, bilgi ve medya gibi birçok alanda kendini göstermektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Mete, 2020). Bu okuryazarlık türlerinden biri de öğretim programı okuryazarlığıdır.

Keskin'e (2020) göre program okuryazarlığı kavramı eğitim bilimleri alanında 1980'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe literatürde ise ilk kez Akınoğlu ve Doğan'ın (2012) *“Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı”* başlıklı çalışmasında kullanılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin programı anlamalarını, programa yönelik tutumlarını ve bunu uygulamaya dönüştürme becerilerini tanımlamak için “program okuryazarlığı” kavramını önermişlerdir (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Alanyazın incelendiğinde program okuryazarlığı kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Program okuryazarlığı kavramını program uygulayıcılarının bir program hakkında bilgi sahibi olması (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Erdamar, 2020; Keskin, 2020), programın doğru yorumlanması (Erdamar, 2020; Keskin, 2020), programın doğru anlaşılması (Akyıldız, 2020; Erdamar, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020) ve programın doğru uygulanması (Akyıldız, 2020; Erdamar, 2020; Gündoğan, vd., 2023; Keskin, 2020) şeklinde tanımlamak mümkündür. Program okuryazarı bir bireyin aynı zamanda program geliştirme aşamalarına (Bolat, 2017; Erdamar, 2020) ve program değerlendirme sürecine (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Erdamar, 2020) hakim olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca programa karşı olumlu tutuma sahip olmak (Keskin, 2020), programı kendi koşullarına uyarlamak (Keskin, 2020) ve programla ilgili plan yapabilmek (Keskin, 2020) program okuryazarlığı için beklenen diğer niteliklerdir.

Öğretim programı okuryazarlığı, eğitim veya öğretim programının anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecindeki tüm iş ve eylemlerin anlaşılmasıyla ilgili bir temel yeterlik alanını ifade eder (Işıkgöz, 2022). Böylece öğretmenlerin öğretim programlarının belirli özelliklerinin farkında olma ve bu farkındalığı uygulamaya yönelik kullanabilme, eleştirel değerlendirme ve yorumlar yaparak öğretim programını kendilerine rehber olarak kullanabilme becerilerine işaret etmektedir (Keskin, 2020). Aslan (2018), çocukluktan yükseköğretime kadar herhangi bir eğitim ortamında uygulanmakta olan öğretim programında programın neyi başarmak istediğine ilişkin hedefler, programda yer alan içerik, hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğretim yöntemleri ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesine yönelik değerlendirme olmak üzere dört önemli öğenin olduğunu belirtmekte ve program okuryazarlığı kavramını program hakkında bilgi sahibi olmak, programa ilişkin farkındalık ve programdaki öğelerin doğru yorumlanması ve kullanılması şeklinde ifade etmektedir. Başka bir deyişle program okuryazarlığı, bir öğretmenin veya öğretmen adayının sahip olması gereken hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme öğeleri ile ilgili temel yeterlikleri ifade etmektedir (Bolat, 2017). Tablo 1’de (Bolat, 2017) öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme unsurlarına ilişkin okuryazarlık yeterlikleri verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri (Bolat, 2017)

Hedef
Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.
Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.
İçerik
Hedefe uygun içerik seçebilme.
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.
İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.

Hedefe uygun içerik yazabilme.

İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.

İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.

Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.

Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.

Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.

Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.

Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.

Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.

Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.

Ölçme ve Değerlendirme

Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.

Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.

Ölçme araçlarını okuyabilme.

Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.

Hedefe uygun soru yazabilme.

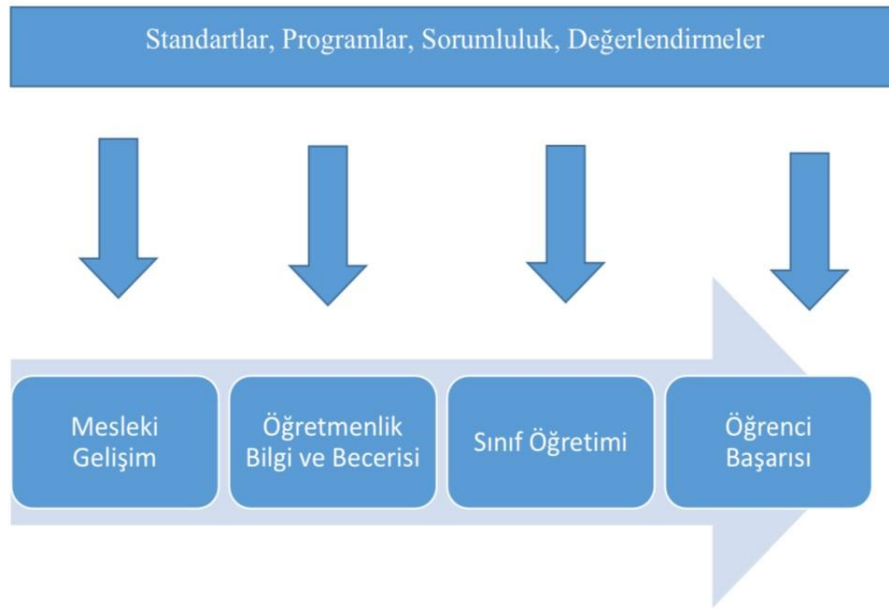
Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.

Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Yar Yıldırım (2020), program bilgisi (kavramlar, felsefe), program becerisi (program hazırlama, uygulama, rehberlik etme, takip etme, değerlendirme, yönetme becerileri) ve tutum (destek, yardım, ihtiyaç giderme, açıklama) olmak üzere program okuryazarlığının üç ana temasının olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Akyıldız (2020), program okuryazarlığının bilgi ve beceri boyutlarından oluştuğunu ileri sürmüştür. Öğretim programı okuryazarlığı, programların anlaşılıp uygulandıktan sonra değerlendirilmesini sağlayan bir yeterlik alanı olup içerdiği beceriler; program bilgisine sahip olma, programı doğru anlama, uygulama süreçlerini tasarlama ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı; programı anlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili becerilere asgari düzeyde sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (Akyıldız, 2020). Öğretim programı okuryazarlığı, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa yönelik eleştirel sorular sorarak programı

incelemeleri ve cevaplarını düşünerek doğru düşünce yapısına ulaşabilmeleridir (Yıldırım, 2019). Başka bir ifadeyle öğretim programı okuryazarlığı, programın unsurları hakkında yeterli bilgiye sahip olmayı ifade etmektedir (Bolat, 2017). Bir öğretmen olarak program okuryazarı olmak; programı anlamak, bilmek, planlamak, içselleştirmek, yorumlamak, doğru analiz etmek ve programın özelliklerine göre hareket etmek demektir (Güleş, 2022). Kasapoğlu (2020) ise bu tanımları bir adım daha ileri götürerek öğretim programı okuryazarlığını programın “ne” ve “nasıl”ını bilmek olarak tanımlamaktadır. “Ne” ile hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme durumları gibi programın temel öğelerini, “nasıl” derken ise programı uygulama ve eleştirel olarak değerlendirme becerisini ifade etmektedir (Kasapoğlu, 2020). En genel ve en basit şekliyle öğretim programını anlamak ve yeni durumlara uyarlamak olarak ifade edilebilecek öğretim program okuryazarlığının amacı, güncel programların hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme gibi öğretim programının unsurları açısından anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlamaktır (Keskin, 2020).

Öğretmenlerin öğretim programını başarılı ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri, uygun yöntem ve teknikleri kullanarak verimli bir sınıf ortamı yaratabilmeleri için yüksek düzeyde öğretim program okuryazarlığına, yani program hakkında bilgi sahibi olmaları büyük önem arz etmektedir (Özkan, 2016). Türkiye’de öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin çerçeve planı sayılabilecek “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinde öğretmenlerin program bilgisine sahip olmalarının ve programa uygun planlama becerisine sahip olmalarının beklendiği açıkça vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Aynı şekilde Opoh ve Awhien (2015) da program başarısının öğretmenlerin programı başarılı bir şekilde uygulama becerisine bağlı olduğunu ve programın doğru uygulanmaması durumunda eğitimsel hedeflere ulaşamayacağını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı becerileri, öğretim programlarının hedeflerine ulaşması ve eğitimin kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Akyıldız, 2020). Bu durum öğrenci başarısının öğretmen yeterlikleriyle sağlanabileceği fikrini ortaya koymaktadır (Süğümlü, 2022). Şekil 3’te Yoon ve arkadaşları (2007) tarafından mesleki gelişimin öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin tasarlanan model gösterilmektedir.



Şekil 3. Mesleki Gelişimin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi (Yoon, vd., 2007)

Şekil 3'te görüldüğü gibi programlar; mesleki gelişim, öğretmenlik bilgi ve becerisi, sınıf öğretimi ve öğrenci başarısında önemli rol oynayan dört temel değişkenden biridir. Ayrıca mesleki gelişim ile öğrenci başarısı arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim bilgi ve becerilere bağlıdır ve bu bilgi ve becerinin sınıf ortamında kullanılmasıyla öğrenci başarısı artırılır (Yoon, vd., 2007). Bu nedenle öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlik bilgi ve becerileri ve öğretmenin sınıf ortamındaki performansı, öğrencilerin başarısı için çok önemli unsurlardır. Nitekim öğrenci başarısı için çok önemli olan öğretmen bilgi ve becerileri MEB (2017) tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinde iki temel başlık olarak ele alınmakta ve bu başlıklar altında öğretim programlarını anlamak ve uygulamak için gerekli olan beceriler yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlik bilgi ve becerileri öğretim programından bağımsız olarak ele alınamaz ve bu durum, öğretmenlerin programı okuryazarı olmalarını gerektirmektedir (Süğümlü, 2022). Bu bağlamda amaçlanan hedeflere ulaşmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri son derece önemlidir.

Öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin okuma, anlama ve uygulama becerilerini etkileyerek hazırlanan resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkın mümkün olduğunca azaltılmasını sağlar; böylece program hedeflerine ulaşılmasını

ve eğitimin kalitesinin artırılmasını mümkün kılar (Aslan, 2018). Ayrıca öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin gerektiğinde programı yorumlayabilmelerine ve kendi durumlarına uygun planlar yapabilmelerine olanak sağlamaktadır (Nsibande ve Modiba, 2012). Öğretim programı okuryazarlığı aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için programda değişiklikler yapmasına da yardımcı olabilir. Programda eksik kalan noktaları tespit etmelerine ve ihtiyaç duyan öğrencilere ek kaynak ve destek sağlamalarına olanak tanır (Gündoğan, vd., 2023). Tüm bu durumların sonucunda da öğretim programı okuryazarlığı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu yaklaşımları düşünülmektedir (Esen Aygün, 2019). Literatürde sunulan çeşitli tanımlardan ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, öğretim programı okuryazarlığı sadece programı anlamayı ve ona hakim olmayı değil, aynı zamanda onu eleştirel bir şekilde analiz etmeyi ve değerlendirmeyi de içerir. Ayrıca öğretmenlerin uyarlanabilir planlar oluşturmak ve belirli duruma göre bilinçli kararlar vermek için gerekli becerilere sahip olmalarını gerektirir. Bu nedenle öğretim programı okuryazarlığının nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecine yol açabilecek ve sonuçta öğrencilerin öğrenme çıktılarına fayda sağlayabilecek eğitimin çok önemli bir yönü olduğu ifade edilebilir.

2.1.3 Yaşam boyu öğrenme

İnsan hayatını şekillendiren en belirgin unsurlardan biri hiç şüphesiz öğrenmedir. Öğrenme bir süreçtir ve ömür boyu sürer. Bireyleri asla yalnız bırakmaz. Öğrenmenin sürekli olan doğası, akademik bağamlardan sosyal bağlamlara kadar yaşamın her aşamasında kendini gösterir (Dişlen Dağgöl, 2015). Öğrenme fikrinin insan yaşamının yenilenmesi, büyümesi ve değişen hayat koşullarıyla uyumlu olması gerekir. Günümüzde öğrenmenin etkinliğinin artması ve insanların bilginin hızlı ilerlemesine ayak uydurma ihtiyacı duyması nedeniyle sürekli öğrenmeye olan talep ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yaşa veya okula bağlı olmayan bir öğrenme sürecine sahip olmanın ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. İnsan yaşamına nüfuz eden bu öğrenme sürecinin amacı bireyin sürekli olarak kendini yenilemesidir (Kozikoğlu ve Onur, 2019).

Pek çok farklı şekilde tanımlanan yaşam boyu öğrenme, Avrupa Komisyonu (2001) tarafından bireysel, toplumsal ve kariyer açısından bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için kişinin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği kasıtlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, Kullich (1982) tarafından kişinin yaşamı

boyunca verilen eğitim, Lengrad (1985) tarafından tüm yaşamla özdeşleştirilen eğitim olarak belirtilmiştir. Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme; kişinin bedenini, zihnini ve sosyal deneyimlerini entelektüel, duygusal ve pratik olarak dönüştüren tüm süreçleri ifade eder (Jarvis, 2004). Erdamar (2021) tarafından bireylerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri, değer ve anlayışları artıran, güçlendiren ve destekleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Woodrow'a (1999) göre yaşam boyu öğrenme, doğumdan ölüme kadar, öğrenme faaliyetlerine katılmayı amaçlayan herkesin bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışan tüm kasıtlı öğrenmeleri içerir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme süreçlerine ve değişen ekonomilerin ve toplulukların taleplerinin karşılanmasına ilişkin bir kavram olup amaç; yaş, cinsiyet, sosyal ve ekonomik durum gözetmeksizin sosyal ve ekonomik hayatın her alanına aktif olarak katılabilen bireylerin topluma katılımının sağlanmasıdır (Demir Başaran ve Sesli, 2019). Yaşam boyu öğrenme, yetişkinler için yaygın bir eğitim, yenilenen eğitim ve ikinci eğitim fırsatından çok daha fazlasıdır. Örgün eğitim, yaygın eğitim ve hayattan öğrenme dâhil öğretme ve öğrenmenin her aşamasını görmenin bir yoludur (Aksoy, 2013). Benzer şekilde Watson (2003), yaşam boyu öğrenmenin bireyleri yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları tüm farkındalığı, değerleri, becerileri ve kavrayışı kazanmaları ve bunları kendilerine inançla, yenilikçilikle ve zevkle uygulamaları konusunda teşvik eden ve güçlendiren, sürekli olarak destekleyici bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında yaşam boyu öğrenmenin akademik ve mesleki yaşama ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesine, dinlenmeye ve eğlenceye yönelik etkinlikleri de içerdiği belirtilmektedir (Demir Başaran ve Sesli, 2019). Kısaca yaşam boyu öğrenme, bireyin istihdamı ve kişisel gelişimi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin sürekli gelişimini sağlamak amacıyla örgün ve yaygın öğrenme olanaklarından yararlanmasını ifade etmektedir (Kosir ve Breznik, 2011). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme genel olarak kişinin yaşamı boyunca aradığı, esnek, çeşitli, farklı zaman ve mekânlarda erişilebilen öğrenme olarak tanımlanabilir.

Bireyin yaşamı boyunca ekonomik, kültürel, sosyal ve eğitimsel açıdan çeşitli becerilerini geliştirmesi felsefesine dayanan yaşam boyu öğrenmenin bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin temel özellikleri aşağıda özet olarak sunulmuştur:

- Bütünlük: Yaşam boyu öğrenmenin temel özelliklerinden biri olan bütünlük, yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar her

yaştan bireyin yer aldığı örgün ve yaygın eğitim sistemlerini kapsamı anlamına gelmektedir.

- Entegrasyon: Bireyin yaşamı boyunca eğitimine herhangi bir noktadan başlayabilmesi ve sürdürebilmesidir.
- Esneklik: Yaşam boyu öğrenmenin değişen ihtiyaçlara uyarlanması ve yaşam boyu öğrenme yoluyla yeni medya ve fırsatların kolaylaştırılmasıdır.
- Demokratikleşme: Yaşam boyu öğrenmenin farklı paydaşların entelektüel gelişimleri, ilgi alanları ve motivasyonları için eğitimden faydalanmalarına olanak sağlaması anlamına gelir.
- Kendini gerçekleştirme: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli amacıdır ve kişinin kendini gerçekleştirmesini ifade eder (Cropley ve Dave, 1978, aktaran Erdamar, 2021).

Erdamar (2021), toplumun kalkınmasının gelişmiş bilgi toplumu ve sürdürülebilir ekonomik, eğitimsel ve teknolojik ilerlemelerle sağlanabileceğini savunmaktadır. Bu nedenle öğrenen toplumların kendi öğrenmesini yönlendirebilen, öğrendiği bilgiyi analitik olarak kullanabilen, yaşam boyu öğrenmesi için tüm kararları alabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyacı vardır (Badak, 2022). Dong (2004), yaşam boyu öğrenenlerin öz-denetimli öğrenme, nasıl öğrenileceğini öğrenme, iletişim becerileri, proje yönetimi becerileri, değerlendirme becerileri ve işbirlikli çalışma becerileri gibi belirli yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Yagan (2020), yaşam boyu öğrenenlerin sürekli öğrenmeye ve bilgi yelpazesini genişletmeye eğilimli olduklarını ve motivasyon, risk alma, sebat, öğrenmenin öz-düzenlenmesi ve merak etme gibi özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Jato Seijas ve arkadaşları (2016), temel yaşam boyu öğrenme becerilerini dilsel yeterlilik, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, kişilerarası ve çok kültürlü beceriler ve girişimcilik ruhu olarak belirtmişlerdir. Erdamar (2021) ise yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilmesi için bireylerin sahip olması gereken yeterlikleri;

1. Temel beceriler (okuma, yazma, matematik, konuşma ve dinleme),
2. Kişisel özellikler (sorumluluk alma, etkili iletişim, bilişsel farkındalık, öz yönetim, kendini değerlendirme),

3. Düşünme becerileri (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve bilimsel düşünme) olarak sıralamıştır (s.223).

Yaşam boyunca yeni ve güncel becerilerin kazanılmasına yönelik tüm çabalar insanların sürekli öğrendiğini göstermektedir. Nitekim öğrenme, bireyin deneyimlerini bir bütün olarak oluşturduğu, öğrendiklerini bilgi, beceri, tutum, inanç ve değerlere dönüştürdüğü ve sonuçlarını yaşamla bütünleştirdiği bir süreçtir (Jarvis, 2004). Öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin anahtar kavramıdır (Doyle, 1994). Merak duygusu ve mevcut durumun ötesine geçme güdüsü yaşam boyu öğrenme kavramının temelini oluşturmaktadır (Aspin, vd., 2012). Örgün ve yaygın eğitim olarak tanımlanan eğitim kapsamında bireylerin kazanmak istediği becerileri okulların yanı sıra diğer eğitim kurumlarında da bireylerin çeşitli alanlarda öğrenmeleri de mümkündür. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme sayesinde bireyler, çağın ihtiyaçlarına ve değişen koşullara göre kendilerini güncel tutmaktadırlar (Aytaç, vd., 2022). Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme sadece yaşamımız boyunca devam eden bir öğrenme değil, aynı zamanda hayatımızın her aşamasına yayılan bir öğrenmedir (Hürsen, 2014). Yaşam boyu öğrenmenin tam olarak neyi temsil ettiği konusunda fikir birliği olmamasına rağmen bireyin yaşamı boyunca geçirdiği birden fazla öğrenme yolunu içerdiği konusunda görüş birliği vardır (Badak, 2022; Erdamar, 2021; Gür Erdoğan, 2014; Jarvis, 2004; Shubenkova, vd., 2017). Ayrıca Usher ve Edwards (2007), yaşam boyu öğrenmenin sadece bir politika, yasa veya meta-öğrenme türünden ziyade birçok açıdan önemli olan sosyo-kültürel bir süreç olarak anlaşılması gerektiğini belirtmektedirler. Teknolojik ve ekonomik değişimler yaşam boyu öğrenmenin önemli kilometre taşlarıdır ve kültürel değişimler bunun dışında tutulamaz (Murphy, 1999). Ekonomik ve toplumsal değişimlere uyumu kolaylaştıran (Nicolau, 2010) ve geleceğin toplumlarını yaratmak için bir zorunluluk olan yaşam boyu öğrenme; rekabet, sosyal uyum ve refah için gereklidir. Ayrıca bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri için gerekli olan yaşam boyu öğrenme; bireylerin becerilerinin geliştirilmesine, toplumsal birliğin artmasına, suçun azaltılmasına ve gelir dağılımında adaletin sağlanmasına yardımcı olur (Erdamar, 2021).

Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi. Yaşam boyu öğrenme kavramının 1950'li yıllardan sonra ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. 1960 yılında Montreal'de yapılan Uluslararası Yetişkin Eğitim Konferansında eğitimin yaşam boyu devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. 1965 yılında Uluslararası Yetişkin Eğitimi Komitesinin toplantıları sonrasında UNESCO yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir dizi doküman

yayımlamıştır (Erdamar, 2021). Yaşam boyu öğrenme kavramı özellikle 1970'li yıllarda sıklıkla kullanılmış ve öğrenen toplum, öğrenen organizasyon gibi kavramlarla birlikte kabulü giderek artmıştır (Ryan, 2003). UNESCO'nun 1972 yılında yayımladığı raporla yaşam boyu öğrenme, eğitim politikalarının temel yapı taşı ve düzenleyici ilkesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu raporda, yaşam boyu öğrenme yoluyla öğrenen toplumlar oluşturularak yaşam boyu öğrenmenin hem bireysel hem de toplumsal olarak artırılacağı ifade edilmiştir (Power ve Maclean, 2013). 1996 yılında OECD eğitim bakanları yaşam boyu eğitim kavramını yol gösterici bir çerçeve olarak kabul etmişlerdir (Yüksek Planlama Kurulu, 2014). Yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasının bir sonucu olarak 1996 yılı Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak kabul edilmiş, öğrenen bir toplum olmanın önemi vurgulanmış ve yaşam boyu öğrenmenin temel kazançlarının;

- a) Yeni bilgi kazanmayı destekleme,
- b) Okul ve iş piyasası arasındaki işbirliğini geliştirme,
- c) Eğitime yatırımı artırma olacağı düşünülmüştür (Wang, 1997, akt. Erdamar, 2021).

2000 yılında Lizbon'da toplanan Avrupa Konseyi'nde bilgiye dayalı bir ekonomiye ve topluma başarılı bir geçişin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilerlemeyle eşlik edilebileceği vurgulanmıştır. Bu toplantıda açıklanan Yaşam Boyu Öğrenme Bildirgesi ile yaşam boyu öğrenmenin önümüzdeki yıllarda bir eğitim türü olarak görülmesinden ziyade öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu ortamlara katılımın sağlanmasında yol gösterici bir ilke olarak ele alınması gerektiği ifade edilmiş ve yaşam boyu öğrenmenin temel yeterlilik alanları belirlenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2001). Bu yeterlikler Figel (2007) tarafından şu şekilde belirtilmiştir;

- Modern dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yeterlilik ve bilim ve teknolojide temel yeterlilikler
- Dijital yeterlilik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal yeterlilik

- İnisiyatif alma ve girişimcilik duygusu
- Kültürel farkındalık ve ifade etme gücü olmak üzere 8 başlık altında toplanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme uluslararası geçerliliği olan bir süreç olduğundan OECD, UNESCO, Avrupa Komisyonu ve çeşitli devletlerin üzerinde yoğun çalışmalar yürüttüğü bir kavram olduğu görülmektedir. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme ve buna ilişkin düzenlemeler bazı yasal düzenlemelerle sağlanmaya çalışılmıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planında yer alan yaşam boyu öğrenme kavramı, 2006 yılında eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması ve eğitim sisteminin geliştirilmesi başlıkları altında 26215 sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır. Öncelikle değişen ve gelişen ekonomi ve işgücü piyasası kapsamında bireylerin istihdamına yönelik becerilerin geliştirilmesine yönelik yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin insan kaynaklarının gelişimini destekleyecek yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre bütünsel olarak ele alınmasının gerekliliği belirtilmiş ve bu sayede eğitim sisteminin etkililiğinin, herkes tarafından erişilebilirliğinin ve fırsat eşitliğine dayalı bir yapının daha da güçlendirilebileceği vurgulanmıştır (Resmî Gazete, 2006). 2013 yılında yayımlanan Onuncu Kalkınma Planında eğitim sistemi içerisinde bireylerin kişiliğini ve yeteneklerini geliştiren yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasına uyumlu, fırsat eşitliğine uygun, kalite odaklı bir dönüşüme vurgu yapılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminde girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-iş ilişkileri, temel ve mesleki beceri geliştirme programları üzerinde özellikle durulmuştur. Bu programların amaçları; yaşam boyu öğrenme programlarının geliştirilmesi, halk eğitim merkezlerinin ve yerel yönetimlerin mesleki eğitim merkezlerinin yeniden yapılandırılması ve bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımının teşvik edilmesi olarak sıralanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

2007-2013 yılları arasında pek çok bireyin faydalandığı Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları (Erasmus, Comenius, Gruntvig) hayata geçirilmiştir. Bu programlar sayesinde bireyler, AB üyesi ve aday ülkelerde mesleki eğitimin kalitesinin artırılması, nitelikli personel yetiştirilmesi, yurt dışında staj olanakları gibi konularda kendilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. 2014-2020 yılları arasında bu programların yerini eğitim alanında farklı yaş gruplarına yönelik fırsatlar içeren Erasmus+ programı almıştır. Bu programların avantajları sayesinde bireylere yaşam boyu beceriler kazandırılmakta, istihdam olanakları artırılmakta ve bireysel gelişimleri güçlendirilmektedir (Badak,

2022). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile Türkiye'de Yüksek Planlama Kurulu tarafından 2014-2018 yıllarını kapsayacak şekilde kabul edilen ve 2014 yılında yayımlanan genelgede, yaşam boyu öğrenme sisteminin ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulmaya çalışılacağı belirtilmiştir (Yüksek Planlama Kurulu, 2014). Eğitim ve öğretimin düzenlenmesi ve uygulanmasında en büyük sorumluluğa sahip kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2018) ile yaşam boyu öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aynı yönetmelikte yaşam boyu öğrenmenin;

a) Hayat boyu öğrenme

b) Bilimsellik ve bütünlük

c) Geçerlilik

ç) Gönüllülük

d) Herkese açıklık

e) Her yerde eğitim

f) İhtiyaca uygunluk

g) İş birliği ve eş güdüm

ğ) Planlılık

h) Süreklilik

ı) Yenilik ve gelişmeye açıklık olmak üzere 11 ilkesi olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018, 4.madde).

Belirlenen bu ilkeler doğrultusunda bireylerin bilimsel, planlı ve bütüncül bir şekilde yaşam boyu öğrenen olmaları, bunu her yerde eğitim anlayışına uygun olarak gönüllü olarak gerçekleştirmeleri ve sürekli gelişim içinde olmalarının esas olduğu söylenebilir (Aytaç, vd., 2022). Yaşam boyu öğrenme, 2023 Eğitim Vizyonunun bir parçası olup öğrenme ve yenilik becerileri (yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri), yaşam ve kariyer becerileri (esneklik, üretkenlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler) gibi 21. yüzyıl becerilerine yönelik beceri eğitimlerinin teşvik edilmesi planlanmaktadır (Badak, 2022). Erdamar'ın (2021) belirttiği gibi yaşam boyu

öğrenme; bireylerin, toplulukların, kuruluşların ve ülkelerin yaratıcılık ve yenilikçilik potansiyelini etkileyebilir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeyle birlikte bireylerin eğitim almasında bir esneklik durumu ortaya çıktığından bireylerin beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik eğitim kurumlarının yapılarının, derslerin, eğitim modellerinin ve biçimlerinin değiştirilmesine yönelik çeşitli girişimlerin olduğu görülmektedir (Shubenkova, vd., 2017).

Yaşam boyu öğrenme ve öğretmen. Teknolojideki hızlı gelişmeler, öğrenme-öğretme sürecinin yeniden düzenlenmesini ve bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Yaşam boyu eğitim, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmek için vazgeçilmez bir süreç olarak kabul edilmektedir. Eskiden öğrencilerin anında bilgi aldığı ve eğitim sürecine pasif olarak katıldığı eğitim sistemi, yerini öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, olayların neden-sonuç ilişkisini incelediği, yeni bilgiyi yeni koşullara uygulayarak sorunlara çözüm üretebildiği yeni bir eğitim sistemine bırakmıştır (Çelik, 2020). Nitekim günümüzde çok sayıda öğrencinin eğitimi için yapılandırılan eğitim sistemleri, ihtiyaç duyulan yeni değer ve becerilerin üretilmesinde zorluk yaşamaktadır. Benzer bireylerin yetiştirilmesine yönelik olarak yapılandırılan okullar bireysel ihtiyaçları karşılayamamaktadır. 21. yüzyılda önemli olan bireylere bilgi sağlamak değil, bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmektir. Yani öğretmek değil, “öğrenmeyi öğrenmek” ön plana çıkmaktadır (Aksoy, 2013). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenen olma sürecinde önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, onların öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olmak, sadece sınıfta değil aynı zamanda sınıf dışında da öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğrenme fırsatları sağlamak gibi etkinliklerle yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip ve bunu hayatın her alanına adapte edebilen öğrenciler yetiştirmede kilit rol oynamaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin rol modeli olan öğretmenler sadece rehber ya da destekçi değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinde iyi bir motivasyon kaynağıdırlar (Demir Başaran ve Sesli, 2019; Erdamar, 2021).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir öğrenme kapsamında görev ve rollerini başarıyla yerine getirebilmeleri için belli yeterliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştiren öğretmenlerin eğitim sistemi ile birey arasında bağ kurabilen, bireyin bir bütün olarak gelişmesine katkıda bulunabilen, çağdaş değerleri yaşayabilen, etkili iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, eğitim

ortamlarını düzenleyebilen, dışa dönük, özerk, öğrencilerinin öğrenme stillerini dikkate alan bireyler olması beklenmektedir (TED, 2009). Bireylerin eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin yeniliklere açık olmaları, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğrencilere öğretme-öğrenme sürecinde kullanmaları, öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve kullanabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Çetin ve Çetin, 2017). Benzer şekilde Erdamar (2021), bireylerin bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyu öğrenen olabilmelerinin ancak planlı ve programlı örgün eğitim süreciyle ve bu süreçte yaşam boyu farkındalık ve beceri kazanabilmenin ancak yaşam boyu farkındalığa sahip öğretmenlerle mümkün olduğunu belirtmektedir. Davis ve Sumara'ya (1997) göre öğretmenlerin öğrenme özellikleri yaşadıkları toplumu etkilemektedir ve yaşam boyu öğrenen bir topluluk oluşturmak için öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda Coolahan (2002), öğretmenlerin bu amacı gerçekleştirebilmeleri için sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Öğretmen, kendisi ve işinin doğası hakkında derin bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Öğretme, planlama, değerlendirme ve kişisel ilişkiler konularında mesleki beceriler geliştirmiş olmalıdır.
- Esnekliğe sahip, kendini yenilemeye açık ve yaşam boyu öğrenen biri olmalıdır.
- Konu alanlarında yetkin ve bir ekip üyesi olarak işbirliği yapmaya hazır olmalıdır.
- Yabancılaşmış veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin duyarlılıklarını harekete geçirebilecek öğretme becerileri repertuarına sahip olmalıdır.
- BİT'in eğitime uygulanması konusunda becerilere sahip olmalıdır.
- İşini etkileyen sosyal, kültürel ve politik faktörler konusunda bilinçli bir farkındalığa sahip olmalıdır.
- Gençlerin entelektüel ve duygusal gelişimlerini iyi anlamalı, onların kültürüne ve sorunlarına anlayışla yaklaşmalıdır.
- Ebeveynlerle ve diğer eğitim ortaklarıyla etkili bir şekilde ilişki kurma becerilerine sahip olmalıdır.

- Erken çocukluk eğitimi ve çeşitli okul sonrası öğrenim biçimleriyle bağlantı kurmaya açık olmalıdır (s.12).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Genel Yeterlilikler yönergesinde, öğretmenin öz değerlendirme yoluyla sürekli değişim ve gelişim için çaba göstermesi gerektiği belirtilmektedir. (MEB, 2017). Ayrıca yaşam boyu öğrenen olmaları beklenen öğretmenlerin öğrenmeye motive olma, öğrenmeyi sürdürmek için öğrenmede ısrar etme, öğrenme sürecindeki engel ve sorunlarla baş etme kararlılığı, merak etme gibi yaşam boyu öğrenenlerin özelliklerini taşımaları gerekmektedir (Coolahan, 2002; Zimmerman, 2000). Nacaroglu ve Mutlu (2023), öğretmenlerin meslekleri gereği yaşam boyu öğrenmeleri, meslek alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmeleri, bu yenilikleri benimsemeleri ve sınıf içi etkinliklerde uygulamalarının büyük önem arz ettiğini ileri sürmüşlerdir. Yaşam boyu öğrenme becerileri hem öğretmen kalitesi hem de eğitim sisteminin kalitesi ile ilişkilendirilen en önemli yeterlik alanı olup bilgi teknolojisinin gelişmesi, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan yeni yaklaşım ve yöntemler, öğretmenler için yaşam boyu öğrenme becerilerinin en önemli yeterlik alanı olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır (Pilli, vd., 2019).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olmaları ve benimsemeleri, öğretmenlerin toplumsal değişimde aracı olma rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlar (Coolahan, 2002). Öğrenciler tarafından rol model alınan öğretmenlerin öğrenme, bilgi arama, merak etme ve sürekli kendini geliştirme özelliklerine sahip olmaları öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran en önemli faktörlerden biridir (Demir Başaran ve Sesli, 2019). Öğretmenler yaşam boyu öğrenen bireyler olarak hem mesleki eğitimlerine hem de kendi yaşam süreçlerine katkıda bulunurlar. Ayrıca öğretmenler farklı öğrenme görevleri için özel öğrenme stratejileri düzenleyerek öğrenciler için rol model haline gelirler. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde öz analiz yapmaları ve yansıtıcı düşünceleri teşvik edilmektedir (Pilli, vd., 2019). Bu yeterlik ve özellikler öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir.

2.1.4 Teknolojik pedagojik alan bilgisi

Teknolojideki gelişmeler sosyal ve ekonomik hayatta olduğu gibi eğitimde de bir dönüşümü tetiklemiş ve buna bağlı olarak öğretmenlerden beklenen nitelikler de

değişmiştir. Öğretme ve öğrenme ortamlarında yeni teknolojiye erişim yaygınlaştıkça öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerini çağdaş standartlara uygun şekilde güncellemeleri, teknolojiyi öğretim programlarında ve uygulamalarında etkili bir şekilde benimsemeleri ve teknolojiyi entegre ederek öğretim kalitelerini artırmaları gerekmektedir (Koehler ve Mishra, 2008). Yani çağdaş eğitim ortamları, öğretmenlerin teknoloji bilgisini alan bilgisi ve pedagojik bilgileriyle birlikte benimsemelerini ve günümüzde teknolojiye merak duyan öğrencilerin çeşitli eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojiyi pedagoji ve ders içeriğiyle birleştirme konusunda gerekli becerileri geliştirmelerini talep etmektedir (Hartwell, 2020). Ancak öğretmenlerin modern eğitim teknolojileriyle anlamlı bir şekilde ilgilenmeleri olmadan eğitim kurumlarında etkili teknoloji entegrasyonu sağlanamayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerini daha iyi anlamak ve teknolojinin pedagojik olarak etkili kullanımına rehberlik etmek amacıyla çeşitli teknoloji entegrasyon modelleri geliştirilmiştir (Mazman ve Usluel, 2011). Öğretmen becerilerine ilişkin öğretim sürecinde anlamlı teknoloji entegrasyonuna odaklanan TPAB, eğitim ortamlarında öne çıkan teknoloji entegrasyonu modellerinden biridir.

TPAB çerçevesi ilk kez Mishra ve Koehler (2006) tarafından yazılan “*Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi: Öğretmen Bilgisi İçin Bir Çerçeve*” başlıklı bir makalede sunulmuştur. Bu makale ilk olarak 2006 yılında yayımlanmış ve o tarihten bu yana bu konuya büyük önem verilmiştir. Bir zamanlar Pedagojik Alan Bilgisi olarak bilinen TPAB, Shulman'ın (1986) öğretmenlerin etkili dersler geliştirmek için belirli bir tür bilgiye ihtiyaç duyduğu teorisine dayanmaktadır. Shulman'a (1986) göre belirli konuların nasıl düzenlendiğini, yansıtıldığını, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre nasıl uyarlandığını ve öğretim için sunulduğunu bilmek pedagojik alan bilgisi olarak bilinir. Bu, pedagojiyi içerikle birleştirerek mümkün olur. Böylece öğretmenlerin branşları hakkında ne kadar bildiklerini belirleyen alan bilgisi ve öğretimi gerçekleştirmenin vurgulandığı pedagojik alan bilgisi incelenecek bir konu haline gelmiştir (Shulman, 1986). Shulman (1986), içerik ve pedagojinin ayrılmaz parçalar olduğunu vurgulamış; eğitimin gerektirdiği temel beceriler, alan bilgisi ve genel pedagojik becerilerin bütünleştirilmesi gerektiğini ve bunların etkililiğinin büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Bu bağlamda Shulman'ın (1987) Pedagojik Alan Bilgisi olarak tanımladığı ve öğretmen yeterliklerini kapsayan kavram daha sonra Mishra ve Koehler (2008) tarafından teknolojinin de eklenmesiyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

(TPAB) olarak tanımlanmıştır. Böylece öğretmenlere teknolojiyi eğitim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etme fırsatı sunan TPAB kavramı geliştirilmiştir (Koehler ve Mishra, 2005; Mishra ve Koehler, 2006; Koehler ve Mishra, 2008; Mishra ve Koehler, 2008; Harris, vd., 2009; Koehler ve Mishra, 2009).

TPAB mevcut ideal biçimini almadan önce üç temel aşamadan geçmiştir. İlk adım pedagojik alan bilgisi fikriydi ve Shulman (1986), alan bilgisi ve pedagojik bilgi fikirlerini ilk kez birleştiren öncü araştırmacı olarak kabul edilmektedir. Onun yaklaşımı, ilgili teknoloji hakkında ayrıntılı bilgi vermemiş ve sistemin adından da bahsetmemiştir. Bu durum Shulman'ın (1986) fikirlerinin teknolojinin yaygınlaşmasından önce var olmasının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Anwer, 2022). Pierson (2001), teknoloji fikrini Shulman'ın daha sonra "Pedagojik Alan Bilgisi" olarak yeniden adlandırılan kavramlarına dâhil ederek TPAB çerçevesini geliştirme sürecinin ikinci aşamasını başlatmıştır. Pierson'a (2001) göre öğretmenler arasında teknolojik kavramların sağlam bir şekilde anlaşılması önemli bir bileşendir. Pierson (2001), teknolojiyi etkili bir şekilde entegre eden bir öğretmenin teknik uzmanlığa sahip olmanın yanı sıra pedagoji bilgisine ve kapsamlı alan bilgisine de sahip olacağını vurgulamıştır. PAB'nın net bir teknoloji anlayışından yoksun olduğunu ve TPAB'nın amacının bu ihtiyacı karşılamak olduğunu belirleyen kişi Pierson (2001) olmuştur. TPAB'nın büyümesinin üçüncü aşamasında Mishra ve Koehler (2006) genel tasarıma teknik bileşeni eklemişlerdir. Sonuç olarak mevcut TPAB kavramını geliştiren kişiler olmuşlardır.

TPAB 'in literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. Mishra ve Koehler (2008), TPAB'ı pedagojik teknikleri teknolojiyle destekleyerek teknolojiyi kullanabilmek, öğrencilerin öğrenirken karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olmak, mevcut bilgiyi pekiştirmek ve yeni bilgiyi sürdürme noktasında teknoloji üzerinde çalışabilmek olarak tanımlamışlardır. Niess (2005), TPAB'ı öğretmenlerin 21. yüzyıl teknolojilerini kullanarak sınıf koşullarını öğrenci ihtiyaçlarına göre planlama, organize etme ve uyarlama yöntemi olarak tanımlamıştır. Timur ve Taşar (2011), TPAB'ı eğitim teknolojilerinin derslerde Pedagojik Alan Bilgisi ile etkili bir şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlamışlardır. TPAB, öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak etkili öğretim programları planlama ve bu programları entegre etme olanağı sağlayan teorik bir çerçevedir (Rocha, vd., 2011). Bu kavram teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisi gibi kavramların bütünleştirilmesiyle oluşan Alan Bilgisi, Pedagoji Bilgisi, Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagoji Bilgisi ve

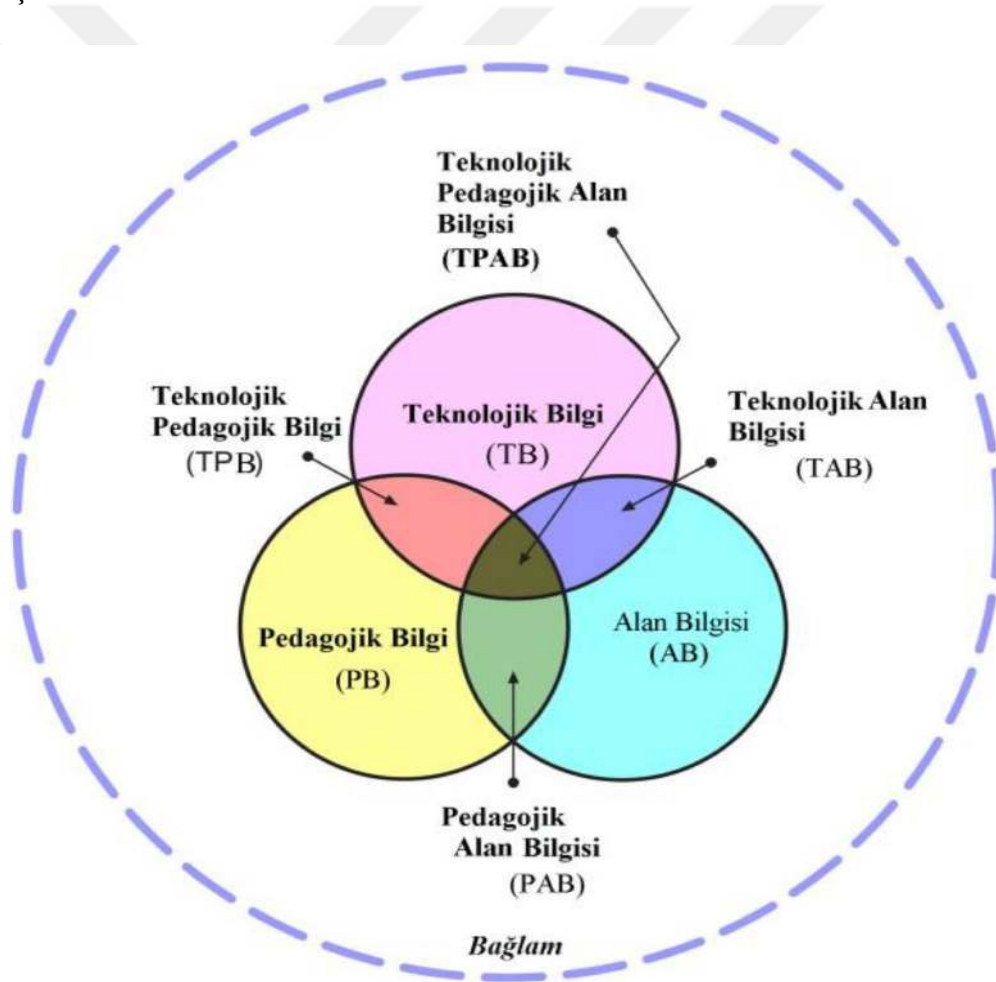
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinden oluşmaktadır (Mishra ve Koehler, 2008). Bu durumda TPAB, teknolojinin öğretme-öğrenme sürecinde etkili kullanılması ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini teknoloji ile zenginleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Bilginin birleştirici yön olarak hizmet ettiği yedi bileşenin her birini vurgulayan Mishra ve Koehler (2006), ilkelerinin yayımlanmasının ardından TPAB yaygın bir farkındalık kazanmıştır. Mishra ve Koehler'e (2006) göre TPAB çerçevesi içerik, pedagoji ve teknoloji arasındaki bağlantılara, etkileşimlere, olanaklara ve kısıtlamalara odaklanmıştır. Mishra ve Koehler (2006), teknolojinin öğretim ve eğitim sürecine dâhil edilmesine öncelikli vurgu yapan bir kavramsallaştırma çerçevesi geliştirmişlerdir. TPAB, herhangi bir konunun pedagojisinde ve içeriğinde teknolojinin kullanılmasını vurgular (Mishra ve Koehler, 2006). Başka bir deyişle TPAB, öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak etkili eğitim programları planlama ve bu programları entegre etme olanağı sağlayan teorik bir çerçevedir (Koehler ve Mishra, 2005; Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, öğretmenlerin pedagojik stratejilerini sınıflarında kullanmalarını ve çeşitli teknolojiler konusunda bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir (Shin, vd., 2009). TPAB ayrıca öğretmenleri mevcut teknik araçları pedagojik amaçlar doğrultusunda dönüştüren öğretim programı planlayıcıları olarak görerek öğretmenlerden beklenen yeterlikler konusunda da bir farklılığın oluşmasına neden olmuştur (Kereluik, vd., 2010).

Öğretmenlerin gerekli içerik, pedagojik ve teknolojik bilgiye sahip olmaları ve aralarında etkileşimle ortaya çıkan bilgiyi uygulayabilme becerisine sahip olmaları gerek kendileri gerekse öğrenciler için büyük önem arz etmektedir (Başer, 2015). Son zamanlarda TPAB kavramının etkili teknoloji entegrasyonunda gerekli olan öğretmenlerin bilgilerini anlamak için bir çerçeve olarak kullanılmasına büyük ilgi ortaya çıkmıştır. TPAB; teknoloji, içerik ve belirli pedagojik yaklaşımlar arasındaki bağlantıları vurgulayarak öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi anlayışlarının eğitim teknolojileriyle disipline dayalı etkili öğretim üretmek için birbirleriyle nasıl etkileşime girebileceğini gösterir (Harris, vd., 2009). TPAB, başarılı teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri sağlayan kavramsal bir çerçeve çizer. Bu çerçeve, öğretmenlerin teknolojiyi ve pedagojik içerik bilgisini nasıl anladıklarını ve teknoloji kullanımıyla etkili öğretim için birbirleriyle nasıl etkileşime girdiklerini açıklamaktadır. Öte yandan TPAB sadece teknoloji, pedagoji ve içerik farkındalığı değil,

aynı zamanda üç bileşen arasındaki bağlantıların, etkileşimlerin, olanakların ve kısıtlamaların farkındalığıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

TPAB çerçevesinde (Şekil 4) bağlamsal bilgi kapsamında çerçevelenen ve ondan etkilenen alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi olmak üzere öğretmenlerin bilgilerinin birbirine bağlı üç bileşeni vardır. TPAB çerçevesine göre üç bilgi kümesi ayrı olarak değerlendirilemez. Bunun yerine aralarında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Bu yeni yapılanmayla birlikte teknoloji, pedagoji, içerik bilgisi ve bunların kesişiminden oluşan toplam yedi bilgi alanı ortaya çıkmıştır: Alan Bilgisi, Pedagoji Bilgisi, Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagoji Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi. Aşağıda bu bilgi alanlarına ilişkin açıklamalar sunulmuştur:



Şekil 4. TPAB Modeli (Koehler ve Mishra, 2009)

Alan bilgisi. Alan bilgisi, öğretmenin konu alanındaki yeterliğini ortaya koyar (Mishra ve Koehler, 2006). Shulman'ın (1986) belirttiği gibi içerik; kavramların, teorilerin, fikirlerin, organizasyonel çerçevelerin, kanıt ve kanıt yöntemlerinin yanı sıra

belirli bir disiplinde bu tür bilgilerin geliştirilmesine yönelik yerleşik uygulamalar ve yaklaşımlara ilişkin bilgileri içerir. Bu nedenle teoriler, kavramlar, örgütsel modeller ve öğretmenin uzmanlaşmasına ilişkin gerçek ve kanıtlar hakkındaki bilgi, alan bilgisinin unsurlarıdır. Teorik bilginin yanı sıra fikir ve kavramların öğrencilere aktarılmasına yönelik alandaki en iyi uygulamaların bilgisini de içerir (Harris, vd., 2009). Yani öğretmenlerin alan bilgileri, öğretim alanlarına ve öğrencilerin seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin ileri düzeydeki öğrenciler, alanla ilgili genel bilgiye ihtiyaç duyan temel düzeydeki öğrencilere göre daha ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle farklı düzeydeki öğrencilere bilgi aktarmak farklı öğretmenlerin alan bilgisini gerektirir (Rosenkränzer, vd., 2017).

Öğretim sürecini ele alan alan bilgisi oldukça önemlidir. İçeriği yansıtmanın ve iletmenin en uygun yollarını ve öğrencilerin bir konudaki belirli konuları ve temaları nasıl edindiklerini içerir (Badr, 2022). Mishne (2012), bir öğretmenin kendi alanını iyi kavraması ve onun kapsamında düşünme becerisine sahip olması durumunda bunu gerçek yaşam durumlarına uygulayabileceğini belirtmektedir. Böylece öğrencilerinin bilinenden bilinmeyene doğru bağlantı kurmasını sağlar. Ayrıca Shulman'ın (1986) belirttiği gibi, tüm öğrencileri çağdaş standartlara göre eğitmek için öğretmenlerin, öğrencilerin anlamlı zihinsel araçlar geliştirmelerine, bir fikri diğerine bağlamalarına ve yanlış anlamaları açıklığa kavuşturmalarına yardımcı olacak konularda kapsamlı ve esnek bir anlayışa sahip olmaları ve fikirlerin disiplinlerarası ve günlük durumlarla nasıl ilişkili olduğunu tespit etmeleri gerekir. Çünkü alan bilgisiyle ilgili yetersiz bilgi tabanına sahip öğretmenler olumsuz durumlar yaşatabilirler; öğrenciler içerik hakkında epistemolojik olarak yanlış kavramlar geliştirebilir ve bunları koruyabilirler (Koehler ve Mishra, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili eleştirel bir bakış açısıyla ileri düzeyde kuramsal ve olgusal bilgiye sahip olmalarının öğretim sürecinde çok faydalı olduğu düşünülebilir.

Pedagojik bilgi. Öğretme bilimi anlamına gelen pedagoji, öğrencilerin öğrenmesini, sınıf yönetimini, ders planlamayı ve öğrenci değerlendirmesini kapsar (Mishne, 2012). Pedagojik bilgi; eğitimsel amaçları, hedefleri, değerleri, stratejileri ve daha fazlasını kapsayan öğretme ve öğrenme süreçleri ve uygulamaları hakkındaki bilgidir. Bu tür bilgi; sınıf yönetimi becerilerini, ders planlamayı, öğretme ve değerlendirme stratejilerini ve ayrıca öğrenenlerin öğrenme profillerine uygun olarak öğretme yöntemlerini içerir (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2008). Badr

(2022), bir öğretmenin pedagojik bilgi temelini uygun eğitim ortamlarını tasarlamak için gereken tüm bilişsel anlayışı içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca Harris ve arkadaşları (2009), pedagojik bilginin bilişsel, sosyal ve gelişimsel öğrenme teorilerinin ve bunların sınıfta öğrencilere nasıl uygulandığının anlaşılmasını gerektirdiğini ileri sürmüşlerdir. Genel bir bilgi biçimi olarak pedagojik bilgi, eğitimin amaçlarını, değerlerini ve hedeflerini ele alır ve sınıf ortamında öğretmenin öğretme ve öğrenmede kullanılan yöntemler, prosedürler ve teknikler hakkındaki bilgisine değinir (Harris, vd., 2009).

Öğretmenlerin neyi, nerede, nasıl, ne zaman ve ne kadar öğrettikleriyle ilgili olan pedagojik bilgi, öğrencilerin etkili öğrenmesi için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları, onların özelliklerine göre uygun yöntem ve stratejileri seçmeleri ve öğretme-öğrenme süreçlerini bu doğrultuda planlamaları gerekmektedir (Bostan, 2018). Avcı (2014), hedef davranışların kazandırılmasında pedagojik bilginin önemli bir bilgi türü olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin alan bilgilerini aktarabilmeleri için iyi bir pedagojik bilgiye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Derin pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığını ve beceri kazandığını anlar; zihinsel alışkanlıklar ve öğrenmeye yönelik olumlu eğilimler geliştirir (Koehler ve Mishra, 2008). Benzer şekilde Harris ve arkadaşları (2009), derin pedagojik bilgiye sahip bir öğretmenin öğrencilerin farklı şekillerde bilgiyi nasıl yapılandıklarını ve becerileri nasıl edindiklerini, aynı zamanda onların zihinsel alışkanlıklarını ve öğrenmeye yönelik eğilimlerini nasıl geliştirdiklerini anladığını belirtmişlerdir. Mishne (2012), sınıfı yönetebilen, esnek olabilen ve öğrencilerin anlamalarını kontrol edebilen bir öğretmenin daha kolay bir şekilde teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çeşitli strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalarının farklı ilgi, yetenek ve ihtiyacı bulunan öğrencilere uygun bir şekilde öğretim yapmalarını sağladığı ve öğrencilerin de öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği belirtilebilir.

Teknolojik bilgi. Teknoloji bilgisi kitap, tebeşir ve tahta gibi standart teknolojiler ile internet ve dijital teknoloji gibi daha ileri teknolojiler hakkındaki bilgi olarak tanımlanabilir (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2008). Mishra ve Koehler'e (2008) göre dijital teknolojiler söz konusu olduğunda bu bilgi tabanı, bilgisayar donanım ve yazılımını iyi kavramanın yanı sıra bunları kurma ve geliştirme bilgisine sahip olmakla da ilgilidir. Başka bir deyişle teknolojik bilgi, dijital teknolojiler olarak adlandırılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içermektedir (Yurdakul, 2013). Anwer (2022),

teknolojik bilginin öğretmenlerin çeşitli teknoloji, araç ve ilgili kaynaklara ilişkin bilgi ve becerisini ifade ettiğini belirtmiş ve teknolojinin belirli bir konuya veya sınıfa uygulanabilirliğini değerlendirmenin, öğrenmeye ne zaman yardımcı olacağını veya ne zaman engel olacağını belirlemeyi öğrenmenin ve yeni teknolojik gelişmelere uyum sağlamanın teknolojik bilginin bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Teknolojik bilginin diğer tanımları çevre birimlerinin, yazılım programlarının kurulmasını ve kaldırılmasını (Mishra ve Koehler, 2006) ve bilgisayar teknolojisinin kullanımını (Cox, 2008) içermektedir. Ancak teknolojiye ilişkin değişiklikler ve teknolojinin sınıftaki kullanımına olası etkisi nedeniyle teknoloji bilgisinin tanımı zaman içinde yeniden tanımlanabilmektedir. Bu nedenle teknoloji bilgisini tanımlamak, TPAB çerçevesindeki iki ana bilgi alanından (alan ve pedagoji) daha zordur; çünkü her zaman bir değişim halindedir (Harris, vd., 2009). Koehler ve Mishra (2009), teknoloji bilgisinin herhangi bir tanımının bu metin yayımlandığı zaman geçerliliğini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu ifade etmişlerdir. Mutluoğlu (2012), hızlı ve sürekli yenilenen günümüz bilgi çağında bile teknolojik yazılım araçlarına ilişkin bilgilerin hızla güncelliğini yitirebileceğini, bu nedenle öğretmenlerin teknolojik bilgi açısından zamanla yenilenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Teknoloji, öğrenciye içeriği verirken öğretmene destek olmak, öğretmen-öğrenci arasındaki diyalogu desteklemek veya öğrencilerin içerikle ilgili araştırma yapmaları için içeriğin öğrencilere sunulması amacıyla kullanılmaktadır (Hammond ve Manfra, 2009). Mishne'ye (2012) göre teknolojiyi iyi anlayan öğretmenler, öğretim ortamında teknoloji kullanımına ilişkin kararlar verebilirler ve teknoloji bilgisi arttıkça bu süreç daha da kolaylaşmaktadır. Willermark (2021), sınıfta teknoloji kullanımının öğrencilerin katılımını, ilhamını, performansını ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Öte yandan Mishne (2012), zaman, erişim, güven ve motivasyon eksikliğinin öğretmenlerin teknoloji bilgisi edinmelerini engelleyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi öğretim sürecine entegre etmelerinin ve teknolojik bilgilerini sürekli güncel tutmalarının çok büyük önem arz ettiği ifade edilebilir.

Teknolojik alan bilgisi. Teknolojik alan bilgisi, teknoloji ve içeriğin birbirini etkileme ve sınırlandırma biçiminin anlaşılmasını içerir (Harris, vd. 2009). Bu bilgi, teknolojinin ve konunun sunumuna ilişkin bilgi olup uygun teknolojilerin eğitim amaçlı kullanım esnekliğini sağlar (Mishra ve Koehler, 2006). Anwer (2022), bu bilgi türünün

belirli disiplinleri veya konu temaları için hangi teknolojilerin en uygun olduğunu ve aynı zamanda konu bilgisini iletmek için çeşitli teknolojik araçların nasıl kullanılabileceğini içerdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Cox (2008), teknolojik alan bilgisinin belirli bir disiplinde kullanılabilecek uygun teknolojilerin bilgisi olduğunu ve bu teknolojilerin kullanımı yoluyla o disiplinin içeriğini nasıl etkilediğini belirtmiştir.

Etkili öğretim, alan bilginin farklı teknolojilerin kullanımıyla nasıl değiştirilebileceğine dair bir anlayış geliştirmeyi gerektirir. Öğretmenlerin hangi teknolojilerin hangi konu türlerini ele almak için en uygun olduğunu ve teknolojik kullanımların içeriği nasıl belirlediğini veya şekillendirdiğini anlamaları bu süreçte çok önemli olmaktadır (Harris, vd., 2009). Bunun yanı sıra Karataş (2014), teknolojinin farkında olmanın, onu nasıl kullanacağını bilmenin ve belirli bir konu bağlamında bunu yapmanın mantığını anlamının öğretmenler için çok önemli olduğunu belirtip öğretmenlerin belirli bir konuyu ele almak için hangi teknolojilerin en uygun olduğunu bilmeleri gerektiğini ileri sürmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim sürecine teknolojiyi entegre etmek amacıyla kendi alanlarıyla ilgili teknoloji kullanımı ve teknolojik araçlar hakkında iyi bir anlayışa sahip olmalarının kendilerine büyük fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Pedagojik alan bilgisi. Bu, farklı konulara yönelik farklı öğretim yöntemlerinin bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006). Eğitimde belirli konuların sunulması ve sorunların ele alınması anlayışı içerisinde pedagoji ve içeriğin harmanlanması, farklı öğrenci ilgi ve becerilerinin dikkate alınarak öğretimin organize edilmesi, sunulması ve uyarlanmasıdır (Shulman, 1986). Hangi öğretim yaklaşımlarının içeriğe uygun olduğunu bilmeyi ve daha iyi öğretim için içeriğin öğelerinin nasıl düzenlenebileceğini bilmeyi içermektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Ayrıca pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin öğretme yöntemlerini ve program anlayışını öğrenciler ve öğrenme hakkındaki bilgilerle birleştirme yeteneğiyle ilgilidir (Karataş, 2014). Loewenberg Ball ve arkadaşlarına (2008) göre pedagojik alan bilgisi, öğretim için gerekli bilginin merkezinde yer alan alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin bir tür karışımıdır. Shulman (1987), pedagojik alan bilgisinin yedi kategoriden oluştuğunu belirtmiştir:

1. Genel pedagojik bilgi,
2. Özel içerik bilgisi,
3. Program bilgisi,

4. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ve özelliklerini bilme,
5. Eğitimin amaçları ve değerleri ile tarihsel ve felsefi temelleri bilgisi,
6. Öğrenme ortamı bilgisi,
7. Pedagojik içerik bilgisi.

Öğrencilerin ön bilgilerinin farkındalığı, belirli bir disiplinindeki alternatif öğretim stratejileri, içerikle ilgili yaygın kavram yanlışları, farklı disiplinler arasında bağlantı ve bağlantıların nasıl kurulacağı pedagojik içerik bilgisinde bulunmakta ve etkili öğretim için büyük önem taşımaktadır (Harris, vd., 2009). Bu sebeple derin bir pedagojik alan bilgisine sahip bir öğretmen etkili öğretimin temel unsurlarını karşılayabilir (Koehler ve Mishra, 2009). Mishra ve Koehler (2008), farklı disiplinlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretilmesi gerektiğini ifade etmiş ve benzer şekilde Mishne (2012), öğretmenlerin yenilikçi olması ve konuyu çeşitli şekillerde sunarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisinin hem içerik hem de öğrenme-öğretme süreciyle ilgili derin bir anlayışı gerektirdiği ve öğretmenlik bilgisinin uygulamaya döküldüğü bilgi türü olarak ifade edilebilir.

Teknolojik pedagojik bilgi. Bu, farklı öğretim yöntemlerini uyarlamak için teknolojinin nasıl kullanılacağı bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2008). Teknolojik pedagojik bilgi, belirli teknolojiler kullanıldığında öğretme ve öğrenmenin nasıl değiştiğinin anlaşılmasıdır. Bu bilgi türü, uygun pedagojik tasarım ve stratejilerle ilgili olan bir dizi teknolojik araç ve kaynağın pedagojik olanaklarını ve kısıtlamalarını bilmeyi içerir (Harris, vd., 2009). Öğretmenin teknolojik bilgisini sınıf uygulamalarında pedagojik açıdan anlamlı bir şekilde nasıl kullanabileceği ve bu uygulamaların sonuçlarını nasıl değerlendirebileceği bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006). Benzer şekilde Cox (2008), öğretimde kullanılabilecek teknolojik araçları, bunların zayıf ve güçlü yönlerini anlamının bu bilgi türünde yer aldığını belirtmiştir. Teknolojik pedagojik bilginin geliştirilmesi, belirli öğrenme faaliyetleri türlerinde uygulanabilecek belirli teknolojilerin potansiyel faydaları ve sınırlamalarının yanı sıra bu teknolojik olarak desteklenen faaliyetlerin en iyi şekilde işlediği eğitim bağlamları hakkında bir anlayış geliştirmeyi gerektirir (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik pedagojik bilginin önemli bir yönü, mevcut araçlarla belirli pedagojik amaçlar için bunları kullanmayı planlamada gerekli olan yaratıcı esnekliktir. Bu nedenle öğretmenlerin pedagojik amaçlar için uygun teknolojileri kullanmalarına olanak sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Harris, vd., 2009). Koehler ve

Mishra'ya (2009) göre teknolojik pedagojik bilgi özellikle öğretmenler için önem arz etmektedir; çünkü popüler yazılım programlarının çoğu eğitim amaçlı tasarlanmamıştır. Ancak öğretim uygulamaları için kullanılabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojilerin en yaygın kullanımlarının ötesine geçen beceriler geliştirmeleri ve bunları pedagojik amaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenimini ve öğretimini ilerletmek için teknolojiye yararlanmaya çalışmaları ve ileriye dönük, yaratıcı ve açık fikirli olmaları büyük öneme sahiptir (Koehler ve Mishra, 2009). Bu bağlamda teknolojik araçlara ve uygulamalara ilişkin bilginin teknolojik pedagojik bilgi içerisinde yer aldığı ve öğretmenlerin bunları öğretim sürecinde kullanabilmek için kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği düşünülebilir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi. Bu, teknolojinin çeşitli konularda kullanılması ve öğretim yöntemlerinin uygulanması bilgisi olup uygun pedagoji ve teknoloji ile öğrencinin konuyu öğrenmesini kolaylaştırır (Koehler ve Mishra, 2009). TPAB, öğretmenin teknoloji kullanımı, öğretim yöntemleri ve konuyu anlayışı arasındaki karmaşık ilişkiyi ifade eder (Mishra ve Koehler, 2006). Öğretmenlerin teknolojiyi herhangi bir içerik alanındaki öğretimlerine entegre edebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgidir. TPAB'da öğretmenlerin uygun pedagojik yöntem ve teknolojileri kullanarak içeriği öğretirken bilginin üç temel bileşeni (alan bilgisi, pedagojik bilgi, teknolojik bilgi) arasındaki karmaşık etkileşime dair derin bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Nitekim TPAB, üç bağımsız alanın basit bir birleşimi değildir; daha ziyade alan, pedagoji ve teknoloji bilgileri birbirine bağımlıdır ve her biri diğerini etkiler (Harris, vd., 2009). Başka bir deyişle TPAB; alan, teknoloji ve pedagoji bilgisinden farklıdır ancak bunlardan bağımsız değildir (Harris, vd., 2009). Benzer şekilde Cox (2008), TPAB'ı alan, pedagoji ve teknoloji bilgisi arasındaki dinamik etkileşim ve bu etkileşimin sınıf bağlamında öğrenci öğrenmesini nasıl etkilediğine ilişkin bilgi olarak tanımlamıştır.

TPAB; kavramların teknolojiyle nasıl sunulacağını, içeriğin dolaylı olarak öğretilmesinde teknolojiyi kullanan pedagojik tekniklerin nasıl kullanılacağını, öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran kavramların bilgisini, öğrenmeyi kolaylaştıran pedagojik tekniklerin nasıl kullanılacağını, teknolojinin öğrenmeye nasıl yardımcı olacağını, öğrencilerin önceki öğrenmelerinin bilgisini ve epistemolojik teorilerin bilgisini, mevcut bilgi üzerine yeni bilgiler oluşturmada teknolojinin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiyi ve aynı zamanda yeni epistemolojilerin geliştirilmesini veya

güçlendirilmesini de içeren teknolojiyle etkili öğretimin temelidir (Mishra ve Koehler, 2006; Koehler ve Mishra, 2008; Mishra ve Koehler, 2008; Harris vd., 2009; Koehler ve Mishra, 2009). TPAB modelinin çerçevesi, öğretmenlerin tüm bileşenlere ilişkin ayrıntılı, karmaşık, akıcı ve esnek bir bilgi geliştirmelerini, uygun teknolojiyi bulmalarını ve bu teknolojiyi öğretim sürecinde nasıl ve neden kullanacaklarını bilmelerini ve bu teknolojiyi öğretim sürecinde kullanmalarını gerektirmektedir. (Koehler ve Mishra, 2009; Koehler, vd., 2011). TPAB modeli, teknoloji bilgisinin önemini ve bunun pedagoji ve içerikle nasıl birleştirileceğini vurguladığı için önemli ve faydalı olabilir. Bu bağlamda TPAB, öğretmenler tarafından iyi bir şekilde anlaşıldığında ve uygulandığında öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna rehberlik edecek etkili bir model olabilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009; Pierson, 2001).

Tablo 2
TPAB Bileşenleri (Koehler ve Mishra, 2009)

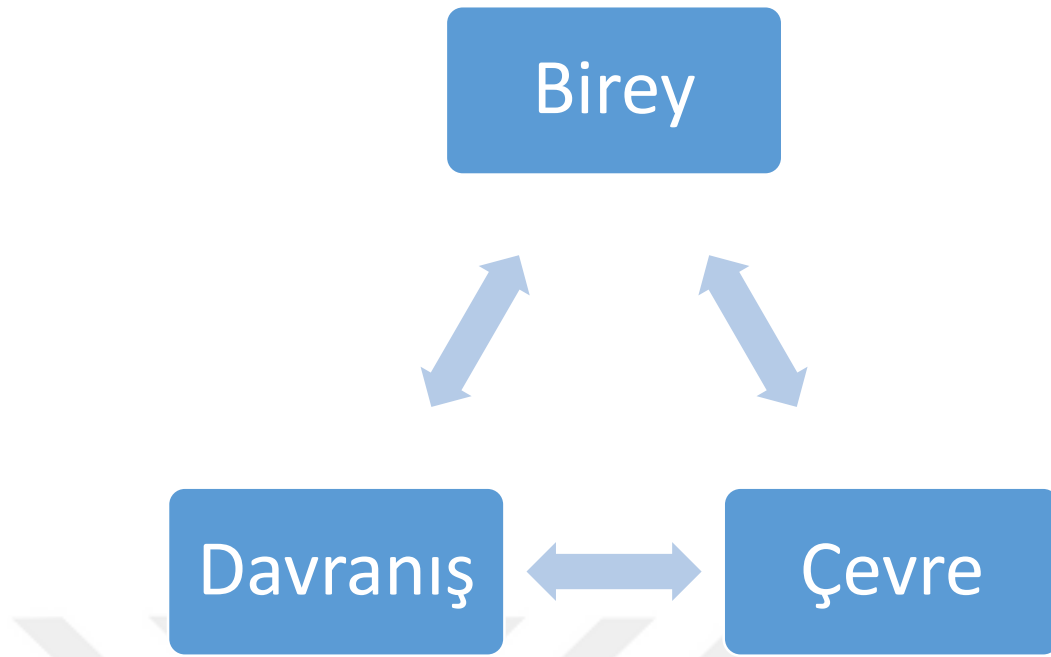
Bileşenler	Tanımları
Alan bilgisi	Konu bilgisi
Pedagojik bilgi	Öğretim uygulamaları ve yöntemleri bilgisi
Teknoloji bilgisi	Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgisi
Teknolojik alan bilgisi	İçeriği yansıtacak teknolojilerin sağladığı olanaklar bilgisi
Pedagojik alan bilgisi	Belirli bir içeriğe uygun öğretim yöntemlerini uygulama bilgisi
Teknolojik pedagojik bilgi	Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için teknolojileri kullanma bilgisi
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Belirli bir konu için öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirmek amacıyla dijital teknolojileri kullanma bilgisi

COVID-19'dan sonra yenilikçi teknolojiler ortaya çıkmış ve bu teknolojilerin eğitime entegre edilmesi konusunda artan bir gelişme yaşanmıştır. Ayrıca bu gelişmeler TPAB modelini daha popüler hale getirmiştir (Cheng, vd., 2022). Bu sebeple öğretmenlerin TPAB yeterlikleri eğitim-öğretim sürecinde büyük önem arz etmektedir. Nitekim nitelikli öğretmenler, MEB'in yüksek kaliteli eğitim için ulusal eğitim sistemini güçlendirme hedefini gerçekleştirmede ulusal bir değerdir. TPAB, öğretmen tarafından

içselleştirildiğinde öğretimin kalitesini belirler ve öğrenme çıktılarına doğrudan etkiler (Badr, 2022). TPAB yeterliğine sahip olan öğretmen, öğretimde eğitim teknolojilerini nasıl kullanacağını, öğrencilerin yaşayacağı kavram yanlışlarını nasıl düzelteceğini ve olası sorunları belirli teknolojilerle nasıl çözeceğini, eğitim ortamını teknolojiye göre nasıl düzenleyeceğini bilen kişidir (Atasoy, vd., 2015). Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olmaları ve bu bilgileri öğretme-öğrenme sürecinde kullanabilmeleri öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır (Bostan, 2018). Bu bağlamda teknolojideki yeni gelişmeler eğitimde de kullanılabilir hale geldikçe teknolojik, pedagojik ve alan bilgisini birleştiren öğretmen yeterliği anlayışının büyük önem kazanacağı ifade edilebilir.

2.1.5 Öz yeterlik

İnançlar, insanın yeteneklerini ve sınırlarını belirleyen temel faktörler arasında yer alması nedeniyle insan hayatında büyük önem taşımaktadır (Üstünbaş, 2020). Bandura (1986), bu anlamda davranışların beceri ve yeteneklerden ziyade yeteneklere ilişkin inançların sonucu olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple öz yeterlik inançlarının insanların yaşamlarındaki eylemlere ilişkin seçimlerine yol açtığı ve bunları kontrol etmeye yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000). Bandura (1997), kişinin kendi yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımladığı öz yeterliğin bilişsel ve duyuşsal süreçler yoluyla insan işlevlerini etkileyen psikolojik unsurlardan biri olduğunu ileri sürmüştür. Bandura (1986), ayrıca bu süreçlerin sosyal-bilişsel teorisinin ilkesi olan “üçlü karşılıklı belirleyiciler”den etkilendiğini belirtmiştir. Bunlar; birey, çevre ve davranış üçgenidir. Bu üçlü birbirini karşılıklı olarak etkiler. Bandura’ya göre kişi ve çevre faktörleri birbirinden bağımsız değişkenler değildir. Bunlar birbirlerini sürekli olarak etkilemektedirler. Kişi çevresini yaratır, değiştirir, bazen de yok eder (Bandura, 1986). Bu nedenle performansların sonuçları kişisel faktörler (yeterlik inançları), davranış ve çevresel faktörler arasındaki bağlantıdan etkilenir (Üstünbaş, 2020).



Şekil 5. Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli (Zimmerman, 1989)

Kimi araştırmacılara göre (Terry, 2002) karşılıklı belirleyicilikte davranış, kişisel faktör ve çevresel etki arasında aracılık yapan, kimi diğer araştırmacılara (Smith, 2010) göre ise karşılıklı belirleyicilik modelinin kişisel faktörler içerisinde yer alan öz yeterlik, sosyal bilişsel kuramın önemli bir bileşeni olarak görülmektedir.

Bandura'nın (1982) sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından biri olan öz yeterlik, bireyin öğrenme ve davranışı istenilen düzeye getirebilme kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlik, kişinin neler yapabileceğine dair düşünmesidir. Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, bireyin becerilerini kullanarak neler yapabileceğine ilişkin yargılarının bir sonucudur. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla başa çıkabilme ve belirli bir aktiviteyi başarabilme yeteneğine olan inancıdır ve bireyin bu inancı, onun yeteneklerine olan inancına bağlıdır (Bandura, 1982). Bu inanç aynı zamanda belirli hedeflere ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve bunu gerçekleştirmek için de gereklidir (Kotaman, 2008). Öz yeterlik inancı, bir davranışın kazanılmasında, bu davranışta değişiklik yaratılmasında veya davranışın sonlandırılmasında etkili olan psikolojik-bilişsel süreçleri içermektedir ve bu psikolojik-bilişsel süreçler bireylerin yeterlik algısına ilişkin beklentileri üzerinde etkilidir. Bu bağlamda öz yeterlik, kişinin kendi etkililiğine olan inancının gücüyle ilgilidir. Yüksek inanç düzeyi, bireyin zor durumlarla baş etme yeteneğini yansıtır (Bandura, 1982). Bireyler yaşamlarında başarabileceklerine inandıkları belirli hedefler belirlerler. Öz

yeterlik algısı, bireylerin bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcamaları gerektiğini ve karşılaştıkları zorluklarla nasıl baş edebileceklerini fark etmelerini sağlar. Bireyler karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için bazı stratejiler geliştirebilmektedirler. Bu stratejileri etkili bir şekilde kullanıp kullanamayacaklarına ve başarılı olup olmayacaklarına ilişkin inançları öz yeterlik algılarıyla ilişkilidir (Pajares ve Schunk, 2001; Zimmerman, 2000).

Öz yeterlik, kişinin belirli başarıları elde etmek için gereken davranışları gerçekleştirme becerisine olan güvenini ifade eder (Bandura, 1982). Yukarıda belirtildiği gibi öz yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temel taşı olan ve davranışın sergilenmesinde önemli rol oynayan bir kavramdır. Nitekim kişi, davranmak için gereken tüm süreçleri uygulayıp bunları hafızasına kodlasa da başarabileceğine dair inancı yoksa davranışı sergilemekten çekinecektir. Öz yeterlik inancı ilham ve başarının temeli olarak kabul edilebilir (Bandura, 1997). Lunenburg'a (2011) göre öz yeterlik, öz saygının yapılan işe özgü bir versiyonudur. Yani insanların kendilerini yetkin gördükleri alanda iş yapma olasılıkları yüksekken kendilerini yetkin olarak görmedikleri alanlarda ise düşük olmaktadır (Yürekli, 2015). Gecas'a (2003) göre öz yeterlik, insanların başlangıçta sahip oldukları inançları doğrulayacak şekilde davranışları nedeniyle kendini kanıtlayan bir kehanet gibidir. Öz yeterlik kavramı aynı zamanda insan davranışının önemli bir belirleyicisi konumundadır. Dolayısıyla öz yeterlik inançları, bireylerin belirli koşullar altında sahip oldukları becerilerle neler yapabileceklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bu inançlar nesnel olarak doğru olmayabilir ve aynı beceri ve bilgiye sahip kişilerin aynı durumda farklı davranışlarına neden olabilir. Bazı insanlar kendi yeteneklerini küçümseyebilir veya abartabilirler ve bu durum, onların becerilerini nasıl kullandıklarını etkileyebilir (Okka, 2020). Sonuç olarak öz yeterlik, insanların bir eylemi belirli bir standartta gerçekleştirebilmeleri için kendi niteliklerine ilişkin inançları olarak tanımlanabilir.

Öz yeterliğin temel özelliklerinden başlıcası görev ve durum özellikli olmasıdır (Bandura, 1997). Başka bir deyişle öz yeterlik inancı, görevin niteliğine ve belirli bir duruma göre değişmektedir (Üstünbaş, 2020). Ayrıca düzey, beceri spesifikliği ve güç, öz yeterlik inancının diğer özellikleridir. Öz yeterliğin düzeyi bir görevin zorluğuyla ilişkilidir. Bir işin ne kadar zor olduğunun algılanması bireyin zorluklarla yüzleşme konusundaki kararlılığını etkileyebilir. Beceri spesifikliği, belirli yetenek ve becerilerle ilgili beklentileri ifade eder (Bandura, 1997). Başka bir deyişle kişinin kendini yeterli

hissettiği becerilerin sayısı ve bu becerilere ilişkin beklentiler birbirinden farklı olabilir (Üstünbaş, 2020). Güç, beklentilerin ne kadar güçlü olduğuyla ilgilidir, dolayısıyla ne kadar zor olursa olsun insanların görevi bırakması ya da görevi sürdürmesi ile sonuçlanabilir (Bandura, 1997) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), bu inançların güçlendiğinde değişime dirençli olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Öz yeterlik inançları bireylerin harcadıkları çabanın miktarını, engellerle karşılaştıklarında dayanıklılıklarının sınırlarını, başarısızlıklarla karşılaştıklarında güç düzeylerini ve zorlu koşullarla uğraşırken yaşadıkları stresi etkilemektedir (Bandura, 1997). Başka bir deyişle öz yeterlik, insan motivasyonu ve başarısı için bir temel sağlar. Aslında bireyler, eylemlerinin ve çabalarının istenen sonuçlara yol açabileceğine inandıklarında, daha iyi performans gösterme konusunda içsel olarak daha motive olabilirler ve istenen sonuçlara ulaşmak için daha fazla çaba gösterebilirler (Bandura, 1997). Ayrıca Bandura'ya (1997) göre insanlar, yaşamlarını etkileyen çevrelerini, eylemlerini ve olayları kontrol etmeye yönelik doğuştan gelen isteklere sahiptirler. Bu nedenle öz yeterlik inançları insanlar için eylem kaynağının önemli bir anahtarındır ve yalnızca eylem tarzlarını değil, aynı zamanda çabalarını, azmini, dayanıklılığını, stresini ve elde edilen başarı düzeylerini de etkiler (Bandura, 1997). Bandura (1997), aynı zamanda öz yeterliğin bireylerin belirli bir işle meşgul olduklarında görev seçimlerine ve başa çıkma çabalarına yön veren en önemli bilişsel süreçlerden biri olduğunu öne sürmektedir.

Öz yeterlik, insanların yaptıkları işlere karşı duygusal, davranışsal ve sosyal tepkileriyle önemli ölçüde bağlantılıdır (Goldin, vd., 2012). Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler kendi yeterliklerine güvenir ve kendilerine inanırlar. Bunun sonucunda daha iyimser olur ve başarılarını çabalarına, başarısızlıklarını ise şartlara, yetersiz stratejilere ve kendi bilgi ve becerilerine bağlarlar. Bireyin öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse başa çıkma çabaları da o kadar aktif olmaktadır (Bandura ve Adams, 1977). Bu nedenle öz yeterliği yüksek bireyler motivasyonlarını korur ve hedeflerine ulaşmak için yaptıkları işlerde daha fazla çaba gösterirler (Tunç Yüksel, 2010). Bu sebeple yüksek öz yeterliğin başarıya, refaha ve en önemlisi kişisel gelişime ve becerilerin çeşitlenmesine yol açtığı söylenebilir (Koca, 2015). Öz yeterlik inancı daha düşük olan bireyler ise olayların gerçekte olduğundan daha karmaşık veya zorlayıcı olduğuna inanabilmektedirler. Bazı durumlarda karamsar görüşlere sahiptirler ve başarısızlıklarını kazanılamaz olduğunu düşündükleri yeteneklerin eksikliğine bağlarlar. Bu düşünceler kaygıya, yüksek stres

düzeyine, depresyona ve problem çözme konusunda kapalı fikirliliğe neden olabilir (Schunk ve Dibenedetto, 2016; Tunç Yüksel, 2010). Ayrıca öz yeterlik düzeyi düşük olan kişiler, zorluklarla nasıl mücadele edeceklerini, çözüm üreteceklerini veya zorlukları avantaja nasıl dönüştüreceklerini düşünmek yerine olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Zor görevleri kişisel tehdit olarak algılayarak bu tehditkâr konulardan uzak durmayı tercih ederler (Yoldaş, 2019). Sonuç olarak öz yeterlik, bireylerin kişisel ve mesleki hayatlarında önemli bir yere sahiptir ve performans ile duygusal durumu etkiler (Okka, 2020). Bu bağlamda bireylerin öz yeterlik inançlarının yaptıkları eylemlerin temel kaynağı olduğu ve karar verme süreçlerini önemli ölçüde etkilediği ifade edilebilir.

Bandura (1977), öz yeterlik algısının dört ana kaynaktan beslendiğini belirtmiştir. Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik durumdur. Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik inancının bu dört ana kaynağı, öz yeterliğin yapısını daha iyi anlamının anahtarıdır. Ayrıca bireyin belirli bir görevi yerine getirme veya yürütme konusundaki öz yeterlik inancı bu dört ana kaynak bilgi aracılığıyla güçlendirilebilir veya zayıflatılabilir (Bandura, 1977).



Şekil 6. Öz Yeterliğin Temel Kaynakları (Bandura, 1977)

Doğrudan deneyimler. Kişinin öz yeterliğini geliştirmenin en güçlü yolu doğrudan deneyimleridir; çünkü kişi denediği ve başardığı bir alanda kendini daha yetkin hisseder ve bir kez daha başarılı olacağını düşünür (Bandura, 1977). Başka bir deyişle bireyler geçmiş deneyimlerini başarı veya başarısızlık olarak yorumlar ve gelecekte benzer görevler için yeteneklerini yargırlar. Örneğin bireyler önceki deneyimlerini bir başarı olarak değerlendirdiğinde öz yeterlik inançlarının artma olasılığı daha yüksektir; öte yandan deneyimler başarısızlık olarak görüldüğünde öz yeterlikleri azalır (Bandura, 1977). Nitekim bireylerin kendi deneyimleri, benzer faaliyetlerde gelecekteki başarılarının en doğru göstergesi ve dolayısıyla öz yeterliğin en etkili kaynağıdır (Baş, 2010; Yürekli, 2015). Üstünbaş'ın (2020) belirttiği gibi geçmişte büyük çabalar ve mücadeleler sonucu elde edilen başarılar, birçok bilişsel, fiziksel ve psikolojik süreci içermesi nedeniyle gelecekteki başarılar da kalıcı bir kaynak olma eğilimindedir. Bandura (1997), başarıların kişinin kendi algılanan yeterliğine olan güvenini artırdığını belirtmektedir. Başarısızlık ise bu yeterlik inancını tehdit etmektedir. Özellikle bir yeterliğin gelişiminin başlangıç aşamalarında başarısızlık, öz yeterlik inançları üzerinde önemli bir olumsuz etkiye sahip olabilir. Aslında birey belirli bir bağlamda bir görevi yerine getirdikçe veya yetkin oldukça o görev veya benzeri bir görevde öz yeterlik oluşturmaya başlar. Bu nedenle tekrarlanan başarılar daha güçlü öz yeterliğe yol açabilirken tekrarlanan başarısızlıklar göreve ilişkin öz yeterlik inançlarını azaltabilir (Bandura, 1986). Dolayısıyla yaşanan başarının ödül etkisi vardır ve bireyi gelecekte de benzer şekilde davranmaya motive eder (Yılmaz, vd., 2004). Ayrıca Bandura (1997), öz yeterliğin oluşmasında doğrudan deneyimlerin gücünü etkileyen dört faktörün olduğunu ortaya koymuştur:

- a) Önceden var olan öz-bilgi yapıları,
- b) Görevin zorluğu ve görevin yürütüldüğü bağlam,
- c) Kişinin harcadığı çaba,
- d) Seçici kendini izleme ve deneyimlerin yeniden inşası

Dolaylı deneyimler. Öz yeterliği etkileyen, geliştiren veya zayıflatan bir diğer faktör ise başkalarının deneyimlerinin gözlemlenmesi sonucu oluşan dolaylı deneyimlerdir. Bandura (1986), kişinin doğrudan deneyimlerinin en etkili faktör olduğunu belirtse de dolaylı deneyimlerin öz yeterliği etkilemede yadsınamaz bir önemi vardır. Bandura (1997), bu kaynağı sosyal modelleme olarak adlandırmaktadır. Kendine benzeyen kişilerin deneyimlerini gözlemlemek, kişinin kendi yetenekleri hakkında

çıkarımlarda bulunabilmesini sağlar (Yenen, 2018). Bandura (1986), modellemenin dikkat, akılda tutma, performansa dönüştürme ve motivasyon olmak üzere dört süreçten oluştuğunu belirtmiştir. Bu anlamda dikkat ederek model seçmek ilk önemli adımdır. Modelin niteliklerinin hatırlanması öz yeterlik inancının şekillenmesi için de gereklidir. Modellenen durumu performans haline dönüştürmek sürecin bir diğer özelliğidir ve sonuçta modelin ve modellenecek eylemin seçilmesinde motivasyon büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1986).

Gözlemcinin modelle ne ölçüde ilişki kurduğu, gözlemci üzerindeki etkiyi tanımlar (Tschannen-Moran, vd., 1998). Dolaylı deneyimler, başkalarının başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemleyerek elde edilir. Bireyler kendi yeteneklerine ilişkin inançlarının oluşmasında önemli rol oynayan başkalarını rol model olarak görür, onları gözlemler ve karşılaştırmalar yaparlar (Bandura, 1977). Model iyi performans gösterdiğinde gözlemcinin öz yeterlik inançları artma eğilimindedir; aksi takdirde olumsuz bir etki haline gelir (Bandura, 1977; Tschannen-Moran, vd., 1998). Üstünbaş'ın (2020) belirttiği gibi insanlar cezalandırılan veya istenmeyen eylemleri örnek almaz ve gerçekleştirmezler. Bunun yerine ödüllendirilen veya takdir edilen eylemlerle motive olurlar. Modeller gözlemcileri motive edebilir veya motivasyonlarını kırabilirler, dolayısıyla bireylerin öz yeterlik inançlarını azaltabilir veya yükseltebilirler. Gözlemcinin yaşı, cinsiyeti ve eğitim düzeyi açısından modelle özdeşleşmesi ne kadar yakınsa öz yeterlik inançlarına ilişkin sonuçlar da o kadar yoğun olacaktır (Bandura ve Adams, 1977; Tschannen-Moran, vd., 1998).

Sözel ikna. Öz yeterliğin diğer önemli bir kaynağı, başkaları tarafından sözlü olarak teşvik edilmeyi ifade eden sosyal iknadır. Bandura (1977), birisini gerçekçi bir şekilde cesaretlendirmenin bireylerin daha fazla çaba göstermesine yol açabileceğini, bunun da onların başarıya ulaşma olasılıklarını artırdığını belirtmektedir. İnsanlar başarılı olmak için gerekli yeteneklere, potansiyele ve kaynaklara sahip olduklarına inandıklarında hedeflerine ulaşmanın yollarını bulmaya teşvik edilirler. Başka bir deyişle, güçleri ve yönetme koşulları konusunda kendileri tarafından veya diğer insanlarla sosyal etkileşim yoluyla ikna edilirler (Üstünbaş, 2020; Yürekli, 2015). Bu sözlü ikna, moral verici bir konuşma veya arkadaşan, yöneticiden belirli bir davranışa ilişkin yorum olabilir. Ancak kişinin ikna kabiliyeti, ikna edenin güvenilirliğine ve yetkinliğine bağlıdır (Tschannen-Moran, vd., 1998; Yürekli, 2015). Ayrıca ikna edenin yanlış yönlendirmesi ve gerçekçi olmayan iknası nedeniyle öz yeterlik inançları da zarar görebilir ve bu da

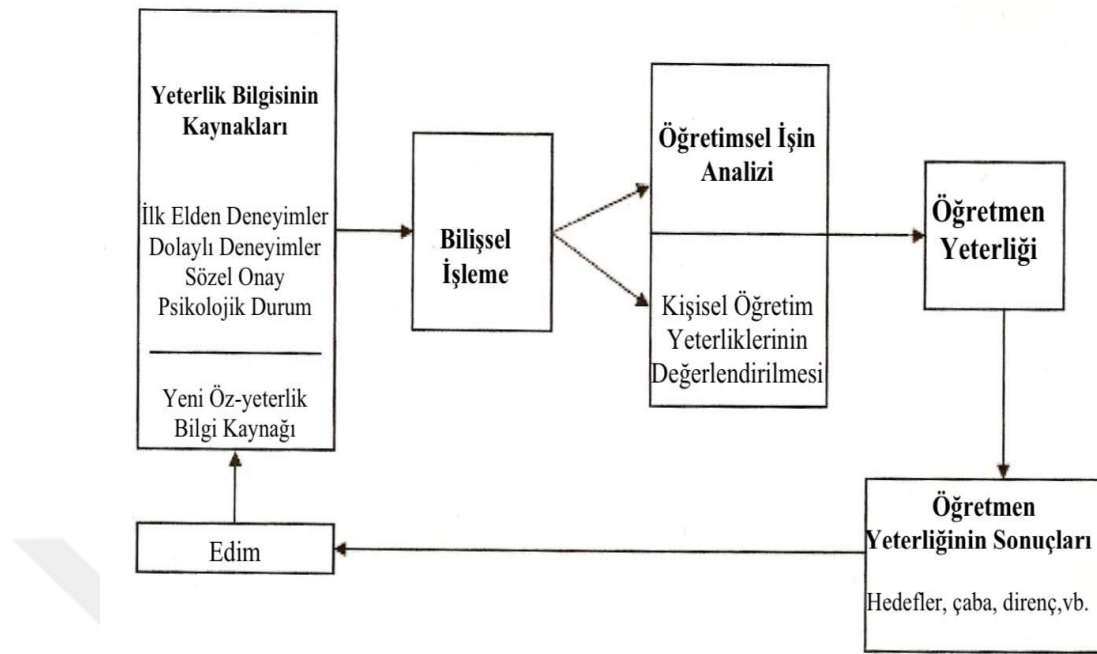
bireyin başarısız olmasına yol açabilir. Bireyin kendine olan inancı azalacağı gibi ikna edenin inandırıcılığı da zedeleneyecektir (Er, 2009). Bunun yanı sıra sosyal etkileşimin olmaması da bireyleri potansiyelleri konusunda olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öz yeterlik inancı olmayan ancak başarılı olma kapasitesine sahip olan bir kişi, başkaları tarafından desteklenmedikçe cesareti kırılır ve hedeflerine ulaşmak için diğer insanların değerlendirmelerine, olumlu geri bildirimlerine ve güçlendirmelerine ihtiyaç duyar (Üstünbaş, 2020). Ayrıca öz yeterliğin temel faktörlerinden biri olan sözel ikna, uzun vadede en az etkili olanıdır ancak kısa vadede etkili olabilmektedir (Mohamadi, vd., 2011).

Psikolojik durum. Öz yeterliğin son önemli kaynağı, kişinin duygusal durumu olan psikolojik uyarımadır. Bu yeterlik kaynağı, bireylerin stres, öfke, kaygı ve diğer duygusal deneyimler gibi belirli aktivitelere verdiği psikolojik ve duygusal tepkilerden kaynaklanır ve öz yeterlik inancının duygusal aracısıdır (Bandura, 1977). Bireylerin öz yeterlik inançları, kötü bir ruh halinden ziyade daha iyi bir duygusal durumdayken daha yüksektir (Usher ve Pajares, 2008). Örneğin stres pozitif düşüncüyü engellediği için insanlar çok stresliyken kendilerini yeterli bir insan olarak algılamaları zor olabilir. Öte yandan sağlıklı ve zihinsel olarak rahat olmak güvenin artmasını ve öz yeterliğin yüksek olmasını sağlar. Olumlu ya da olumsuz ruh halinin doğası aynı zamanda düşük ya da yüksek düzeyde öz yeterlik inancının da kaynağıdır (Üstünbaş, 2020). Bu nedenle stres düzeyinin düşürülmesi, psikolojik ve duygusal durumun iyileştirilmesi öz yeterlik inancını artırır. Başka bir deyişle bireyin görev anındaki gerçek psikolojik ve duygusal durumu, onun öz yeterlik inancını etkileyebilir (Okka, 2020). Bu anlamda öz yeterlik inancını arttırmak için psikolojik güç ve dayanıklılığı artırmak, stresi ve umutsuzluğu azaltmak, duygusal durumlara ilişkin yanlış yorumlamaları düzeltmek büyük önem arz etmektedir (Bandura, 1997).

Öğretmen öz yeterliği. Öğretmen öz yeterlik algısı, öz yeterlik kavramıyla ilgili en önemli kavramlardan biridir. Öğretmen öz yeterliği; öğretmenin, öğrencilerin istenilen öğrenme çıktılarını yaratma kapasite ve yeteneklerine olan inancının yanı sıra başarı, motivasyon ve yeterliliğe ilişkin öğrenci çıktılarıyla ilgili güçlü bir yapıyı ifade eder (Tschannen-Moran, vd., 1998). Öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için gerekli davranışları sergileyebilme yeteneklerine ve öğrencilerin performansını etkileme kapasitelerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Başka bir deyişle

öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin motivasyonu düşük ve zor öğrenen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin başarısını ve öğrenmesini sağlama yeteneğine sahip olduklarına dair yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin belirli bir sınıf ortamında belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Dellinger, vd., 2008). Benzer şekilde Bars (2016), öğretmen öz yeterliğini öğretmenlerin, öğrencilerin performansını etkilemek ve amaçlanan sonuçlara ulaşmak amacıyla belirli bir öğretim görevini başarıyla gerçekleştirmek için gereken görevleri organize etme ve yürütme becerilerine ilişkin algıları olarak ifade etmektedir. Bandura (1997), öz yeterliğin gelişiminde en etkili kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu ileri sürmüştür ancak sosyal ikna ve dolaylı deneyimler de oldukça etkilidir. Woolfolk Hoy, vd. (2006), öğretmenlerin öğrenci öğretimi ve eğitimleri sırasındaki doğrudan deneyimlerinin öğretmen öz yeterliğinin geliştirilmesi için en güçlü göstergeler olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının doğrudan deneyimler ve psikolojik durumdan doğrudan etkilendiğini ancak dolaylı deneyimlerin de az deneyimi olan veya hiç deneyimi olmayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının etkili belirleyicileri olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte deneyimli öğretmenlerin yeterlik inançları, onlara görevleri daha üstün bir şekilde yerine getirme yöntemlerinin modeller aracılığıyla öğretilmesi durumunda daha da yükselebilir (Baş, 2010). Öğretmenler deneyimler kazanarak yetenekleri hakkında bir dizi temel inanç oluştururlar ancak yeni öğrencilere ders vermek veya yeni bir programla çalışmak gibi zorluklar, öğretmenlerin yeterliliklerini yeniden değerlendirmelerine neden olabilir (Okka, 2020).



Şekil 7. Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı (Tschannen-Moran, vd., 1998)

Şekil 7'de görüldüğü gibi öğretmen öz yeterliği, bilişsel ve duyuşsal unsurları içeren çok boyutlu ve döngüsel bir süreçtir. Bu modelde yeterlik algısının kaynaklarını Bandura'ya (1977) paralel olarak doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik durumlar oluşturmaktadır. Bu kaynaklar, öğretim görevinin ve mevcut yeterliklerin bilişsel analizleri ile etkileşim içinde olup dolayısıyla öğretmen öz yeterliğine yol açmakta ve öz yeterlik düzeyi, öğretmenlerin performanslarının kalitesini etkilemektedir. Bu kaynaklardan derlenen bilgilerin bilişsel işlem mekanizmalarını harekete geçirerek öğretmen yeterliğini geliştirdiği ileri sürülmektedir (Tschannen-Moran, vd., 1998). Modele göre bilişsel işlem, hem bireyin spesifik yeterliklerinin hem de eldeki işin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi anlamına gelir. Sonuçta kişinin amaçlanan hedeflere ulaşmak için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kapasitesinin değerlendirilmesi, kişinin kendi öğretme yeterliğine olan inancını nihai olarak belirleyen durumdur. Hedefler, çaba ve kararlılık gibi durumlar bu inancın tezahürleridir; bu da davranışı etkiler ve yeterlik inancının oluşmasına temel oluşturan kişisel deneyimler sağlar (Tschannen-Moran, vd., 1998).

Bir öğretmenin belirlenen performans düzeylerini başarıyla üretme becerisine olan inancı, sınıftaki öğrenme ve öğretme uygulamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Nitekim öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin

performansını etkilemek ve amaçlanan sonuçlara ulaşmak amacıyla belirli bir öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereken görevleri organize etme ve yerine getirme konusunda kendi kapasitelerine olan inançlarıyla ilgilidir. Bu nedenle bir dersin planlama, organizasyon ve uygulama gibi tüm adımlarıyla bağlantılıdır (Okka, 2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları tutum ve davranışlarının oluşmasında etkili olup performanslarının önemli göstergeleri olarak değerlendirilmekte ve dersin başarısını ve ilerlemesini etkilemektedir (Tournaki ve Podell, 2005). Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin öğretim öz yeterliklerinin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı açısından arzu edilen öğretim uygulamalarının güçlü bir kaynağı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin öğretim öz yeterlikleri aynı zamanda heyecan, sebat, çaba ve hedef yönelimi gibi öğretmen davranışlarıyla da yakından ilişkilidir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmenlerin ne kadar çaba harcadıklarını, hangi hedefleri belirlediklerini ve herhangi bir noktada zorlandıklarında ne kadar ısrarcı olduklarını belirleyen davranışlarının güçlü bir yordayıcısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu bağlamda öğretmen öz yeterliğinin arzu edilen öğrenci davranışlarının yanı sıra istenen öğretmen yeterlikleri üzerinde de etkisi olduğu ifade edilebilir.

Önemli bir motivasyon yapısı olarak öğretmen öz yeterliği, sınıftaki öğretmen etkililiğini şekillendirir (Koca, 2015). Daha güçlü öz yeterlik inancına sahip olmak, öğretmenlerin hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olmasını sağlar (Tournaki ve Podell, 2005). Guskey'e (1987) göre öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öz yeterlik inancı daha düşük olan öğretmenlere göre öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni fikirleri deneme ve yeni yöntemler benimseme eğilimindedirler. Yüksek düzeyde öğretmen öz yeterliğine sahip öğretmenler, öğretim konusunda daha sabırlı olmakta ve öğrencilerinin akademik başarısına ve sosyal gelişimine katkıda bulunmak için daha fazla çaba gösterirler (Pendergast, vd., 2011). Öz yeterliği yüksek öğretmenler, sınıftaki eğitimsel görevlerin yerine getirilmesine yardımcı olacak ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunacak şekilde davranırlar (Cerit, 2010). Benzer şekilde yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemleri uygulayarak farklı kültürel ve dilsel altyapıya sahip öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarını daha iyi düzenleyebilmektedirler (Taylor ve Sobel, 2001). Öğretmenlerin daha güçlü öz yeterlik inançları daha zorlu hedef belirlemeye, daha fazla çaba harcamaya ve sınıf ortamında bu

hedeflere ulaşma konusunda daha fazla kararlılığa yol açar ve bu da öğrencilerin sınıf ortamında daha iyi sosyal becerilere ve daha yüksek akademik yeterliliklere sahip olmalarını sağlar (Bandura, 1997). Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek yeterlik inançlarının onların performanslarını ve motivasyonlarını, buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenmelerini ve dolayısıyla dersin kalitesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998), öğretmenlerin öz yeterliğinin etkisini döngüsel bir biçimde belirtmişlerdir. Bir performansın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin gelecekteki yeterlik inançlarını oluşturmak üzere dönüştürülecek yeni veriler sağlayan bir doğrudan deneyimi yarattığını ifade etmektedirler. Daha sonra daha yüksek öz yeterlik inançları daha fazla çabaya ve motivasyona katkıda bulunur; bu da daha iyi bir öğretim sonucuna yol açar ve sonuç olarak öz yeterliği yeniden artırır. Ancak bu döngü ters yönde de ilerleyebilir. Daha düşük yeterliliğe sahip bireyler daha az çaba gösterirler ve daha çabuk pes ederler; bu da yetersiz öğretim performansına sebep olur ve yeterlik seviyesinin daha da düşmesine yol açabilir (Tschannen-Moran, vd., 1998). Soodak ve Podell (1994), yeteneklerine daha fazla güvenen öğretmenlerin daha fazla sorumluluk aldıklarını ve öğrencilerin sorunlarına daha fazla öğretmen temelli çözümler önerdiklerini; düşük yeterlik inancına sahip öğretmenlerin ise öğretmen temelli olmayan önerilerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Chester ve Beaudin (1996), öğretmenlerin düşük öz yeterlik inançlarını öğrencilerin başarısızlık durumlarıyla ilişkilendirmektedirler. Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin düşük öz yeterlik inançları, düşük öğrenci öz yeterlik inançlarına ve düşük akademik başarıya neden olabilir ve bu da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında olumsuz bir duruma neden olabilir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazın taraması sonucu ulaşılan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar kronolojik sıralamaya göre aşağıda özetlenmiştir.

2.2.1 Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazın taraması sonucu ulaşılan Türkiye’de yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar; öğretim programı okuryazarlığına ilişkin araştırmalar, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırmalar, teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin araştırmalar ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmalar olmak üzere

dört başlık altında ele alınmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de yapılan araştırmalar kronolojik sıralamaya göre aşağıda özetlenmiştir.

Öğretim programı okuryazarlığına ilişkin araştırmalar. Ayaz (2023) tarafından yapılan çalışmada, matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programlarını uyarlama örüntüleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Kütahya ili merkezinde görev yapan 274 matematik öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Program Okuryazarlık Ölçeği” ile “Öğretim Programlarını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan okul kademesi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Matematik öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama örüntülerini kullanma düzeyleri görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken diğer demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programını uyarlama örüntülerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Barut ve Gündoğdu (2023), öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 364 öğretmen yer almıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin program okuryazarlık toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine, çalışılan okul türüne ve branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okul türü ve branşa göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Dikmen (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, program özerkliği, pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Aydın İli Kuşadası ilçesindeki resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 226 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak

“Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği“, “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” ve “Program Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre program okuryazarlığının program hedefi boyutu, pedagojik bilgi ve becerilerde öğrenci öğrenimi ile önem ve ilgi boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca program okuryazarlığının program içeriği boyutu, program özerkliğinin planlama özerkliği boyutu ve pedagojik bilgi ve becerilerin ders planlama ile önem ve ilgi boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür. Program okuryazarlığının öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında, pedagojik bilgi ve becerilerin önem ve ilgi boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra pedagojik bilgi ve becerilerin öğrenci öğrenimi program hedefini; ders planlamanın ise program içeriğini etkilediği tespit edilmiştir. Program özerkliğinin sadece planlama özerkliği boyutunun program içeriği üzerinde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Kuloğlu (2023) doktora tezini öğretmenlerin öğretim programı özerkliği, öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini belirlemek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin program özerkliklerinin birer yordayıcısı olup olmadıklarını araştırmak üzere yapmıştır. Veri toplama aracı olarak “Program Özerkliği Ölçeği”, “Öğretmen Özerklik Ölçeği”, “Program Okuryazarlığı Ölçeği”, “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Karabük ili ve Safranbolu ilçe merkezlerinde yer alan MEB’e bağlı okullarda görev yapan 854 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara katılımcı öğretmenlerin program özerkliği, öğretmen özerkliği ve program okuryazarlıkları düzeylerinin yüksek, öğretim programına bağlılık ve TPAB düzeylerinin de çok yüksek olduğu belirlenmiştir. İlişkisel analiz sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ile öğretim programına bağlılık arasında düşük düzeyde, diğer bütün değişkenler arası ikili ilişkilerde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca program özerkliğindeki değişikliğin %43’ünün bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı ve öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin program özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Tanaş (2023) hazırladığı doktora tezinde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri ve programa bağlılıkları

arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Afyonkarahisar ve Elâzığ il merkezlerinde görev yapan 712 ilkököl, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Başarı Hedefleri Ölçeği”, “Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği”, “Öğretim Programları Okuryazarlık Ölçeği” ve “Öğretim Programlarına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, programa bağlılıkları, başarı hedefleri ve öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretim programına bağlılık açısından kadın öğretmenler lehine, başarı hedeflerinde ise erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile programa bağlılıkları ve öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzey, başarı hedefleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile öğrenme öğretme süreci yeterlikleri arasında da pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişki tespit edilirken programa bağlılık ve başarı hedefleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada tespit edilen ilişkiler ve alanyazından yola çıkılarak bağımlı değişkenlerin aracılık etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında öğrenme öğretme süreci yeterliklerinin aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca program okuryazarlık ile programa bağlılık arasında başarı hedeflerinin aracılık etkisinin bulunmadığı da araştırmanın bir başka bulgusudur. Araştırmada öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedeflerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerinden öğretim programına bağlılığa etkisini ölçen model kurulmuştur. Uyum kriterlerine göre modelin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci yeterlikleri ile başarı hedefleri, program okuryazarlık becerileri üzerinden programa bağlılığı etkilediği belirlenmiştir.

Aydın ve Kurt (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve aralarında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Burdur ili Bucak ilçesinde görev yapan toplam 352 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve bu öz yeterlik algılarının en düşük öğrenci motivasyonu boyutunda, en yüksek ise sınıf yönetimi boyutunda olduğu belirlenmiştir. Araştırmada

öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer boyutu olan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete ve mezun olunan fakülte durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, çalıştıkları öğretim kademelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile program okuryazarlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ballı (2022), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerde öğrenim gören 777 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim programı okuma ve yazma alt boyutları ile ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançları arasında anlamlı pozitif korelasyon olduğu görülürken esasicilik eğitim inancı ile anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuma ve yazma düzeyleri ile eğitime dair inançları arasında en yüksek ortalamanın ilerlemecilik ile olduğu belirlenmiştir.

Özüdoğru (2022), öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini yordayan faktörleri cinsiyet, eğitimde program geliştirme dersini alma, bölüm ve eleştirel düşünme eğilimi gibi bazı değişkenler açısından inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Uşak Üniversitesi eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 336 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının program okuryazarlığı toplam puan ortalamalarının eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanlarından daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca program okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyetin, eğitimde program geliştirme dersini almanın ve bölümün program okuryazarlığının anlamlı yordayıcıları olduğu ve program okuryazarlığının %8'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Azim-sabır ve açık fikirlilik alt boyutları dışındaki eleştirel düşünme alt boyutlarına

bakıldığında üstbiliş, esneklik ve sistematiklik alt boyutlarının program okuryazarlığının anlamlı yordayıcıları olduğu ve varyansın%25'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Kuloğlu (2022a), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 476 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği” ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile program okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcıların 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak program okuryazarlık düzeylerinin bölümlere göre büyük farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim bölümündeki katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile program okuryazarlıkları arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra 21. yüzyıl öğrenci becerilerinin program okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Nasırcı (2022), karma yöntemle gerçekleştirdiği doktora tezinde sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Adana ili merkez ilçelerindeki 410 sınıf öğretmeni; nitel çalışma grubunu bu öğretmenlerden gönüllü olan üç öğretmen oluşturmuştur. Verileri toplamada “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”, anket formu, görüşme, sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, görev yapılan sınıf düzeyi, göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı olarak fark olmadığı bulunmuştur. Eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma, öğretim programlarını edinme/inceleme, bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma, askı sürecinden haberdar olma ve askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılığın olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını programla ilgili bilgi sahibi olmak, programı anlamak/uygulamak/uyarlamak olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf gözlemlerinde

öğretmenlerin ders planlarında yer alan kazanımlar ile gözlemlenen kazanımlar arasında uyumsuzluk olduğu, planda yer verilmeyen kazanımları da derslerinde ele aldıkları belirlenmiştir.

Süğümlü (2022) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenleri arasında öğretim programı okuryazarlığı ile öğretmen performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 200 ortaokul Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim programı okuryazarlık düzeyinin cinsiyete veya mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Öğretmen performansında ise kadın Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ancak mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programı okuryazarlığı ile öğretmen performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öğretim programı okuryazarlığının öğretmen performansının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Süral ve Dedeşali (2021), öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini ve ders planlama konusundaki yeterliklerini belirleyerek iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesinin eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören toplam 1051 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmada “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Ders Planlama Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular, araştırmada belirlenen değişkenlerin öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ve ders planlama yeterlikleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının program okuryazarlığı ve ders planlama yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin ders planlama yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı ve varyansın %23’ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Yar Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, idealizm düzeyleri ve eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Kahramanmaraş ve Tokat illerinde görev yapan 480 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”, “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” ve “İdealist

Öğretmen Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeylerinin, öğretmen idealizm düzeylerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisinde aracı olduğuna ilişkin varsayımsal bir model test edilmiştir. Karşılanan koşullar, eğitime inancın öğretmen idealizminin program okuryazarlığı üzerindeki etkisinde aracı olduğu hipotezini doğrulamıştır. Yapısal eşitlik modellerinden aracı modelin kullanıldığı çalışmada bulgular, modelin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur.

Erdamar’ın (2020) sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algılarını çeşitli değişkenlere göre ve ilerlemeci felsefe bağlamında analiz ettiği doktora tezinde ayrıca ilkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmeyi de amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Diyarbakır, Şırnak ve Şanlıurfa il merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan toplam 441 sınıf öğretmeni ile bu ilkokullarda görev yapan toplam 163 okul yöneticisinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ve “Yönetici Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre program okuryazarlığı becerisi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin algıları, program öğeleri ve program anlayışı boyutlarında yüksek ve programın uygulanması boyutunda ise çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları, demografik değişkenlerden branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ancak cinsiyete göre, erkek sınıf öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeylerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hizmet içi eğitimi alma değişkenine göre, bu eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algı düzeylerinin bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ilkokul yöneticilerinin program okuryazarlık becerisine sahip olma konusunda sınıf öğretmenlerini program bilgisi boyutunda orta düzeyde, programı uygulama boyutunda ise yüksek düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir. İlkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisine sahip olmalarına yönelik algıları demografik değişkenlerden cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermezken görev şekli ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada yöneticilerin sınıf öğretmenlerini program okuryazarlığı becerisine sahip olma ve programı uygulama bakımından müdür yardımlarına göre daha yeterli buldukları; ayrıca program konusunda hizmet içi eğitim alan yöneticilerin bu

eğitimi almayanlara göre sınıf öğretmenlerini program bilgisi konusunda daha yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Keskin (2020) tarafından öğretim programı okuryazarlığının boyutlarını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan doktora tezi, karma yöntemle uygulanmış olup Ankara ilinin 14 farklı ilçesinde devlet okullarında görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda açık uçlu soru formu ile 181 öğretmenden ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile 18 öğretmenden elde edilen nitel veriler; nicel boyutunda, “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” aracılığıyla 713 öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim programı okuryazarlığının dört boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar; programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini tüm boyutlarda iyi derecede öğretim programı okuryazarı olarak algıladıkları ve en yüksek puan ortalamasını programa değer verme boyutunda elde ettikleri, programı sorgulama boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarında, öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve program geliştirme çalışmalarına katılmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim programlarına verilen önem derecesi ve programlardan yararlanma sıklığı arttıkça öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı algı puanlarında olumlu değişim olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırmalar. Aksüt (2023) karma yöntemle gerçekleştirdiği doktora tezinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiye yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında çeşitli üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında öğrenim gören 2850 öğretmen adayı; nitel boyutunda ise bu katılımcılardan gönüllü olan 60 öğretmen adayını oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel veriler için “21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”; nitel veriler için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kararlılık ve merak, öğrenmeyi düzenleme ve motivasyon değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcıları olduğu ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri değerlendirildiğinde on bir tema ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda birbirini destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitimler verilmesi ve sempozyum, kongre, konferans gibi bilimsel etkinlikler düzenlenmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Kula (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, algılanan başarı düzeyi ve okuma sıklığı değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 515 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları düzeylerinin ise çok yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları düzeylerinin cinsiyete ve okuma sıklığına göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin algılanan başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aytaç ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın bir ilçesinde görev yapan 284 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin epistemolojik inanç alt boyutlarında en yüksek ortalama puanlarının öğrenmenin çabaya

bağlı olduğu inancında olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarında ise en yüksek ortalama puanlarının gelişmeye açıklık boyutunda olduğu belirlenmiştir. Epistemolojik inançların alt boyutlarından öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem öğrenme istekliliği hem de gelişmeye açıklık alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmeleri ve buna bağlı olarak yaşam boyu öğrenme yoluyla kendilerini daha fazla geliştirmeleri konusunda desteklenmeleri önerilerinde bulunulmuştur.

Demir ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 322 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini yordadığı ortaya çıkmıştır.

Kılıç ve Kılıç (2022) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan 557 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, eğitimde teknoloji kullanımı tutumlarının ise orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; cinsiyete, öğrenim düzeyine, kitap, dergi, gazete ve makale okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği; mesleki kıdeme göre ise gelişime açıklık faktöründe anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyet ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği ancak kitap, dergi, gazete ve makale okuma sıklığı, mesleki kıdem ve okul düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının tüm boyutlarının birbiriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Şen ve Yıldız Durak (2022), İngilizce öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki yeterlilikleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin her coğrafi bölgesinde görev yapan 561 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliği Ölçeği”, “Teknolojiyi Entegre Etme Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin çok yüksek; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi entegre etme öz-yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki yeterliklerinde cinsiyete göre; mesleki yeterliklerinin kurum türüne göre; teknolojiyi entegre etme öz yeterliklerinin kurum türüne ve yaşa göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiyi entegre etme konusundaki öz yeterlikleri ile mesleki yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Gür Erdoğan ve Ayanoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi ve girişimci davranış düzeyleri cinsiyet, görev türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiş ve okul yöneticileri ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi ve girişimci davranış düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Sakarya ilinde görev yapan 608 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, “Yenilikçi Davranış Ölçeği” ve “Girişimcilik Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi ve girişimci davranış düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görev türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ancak yenilikçi ve girişimci davranış düzeylerinin görev türüne anlamlı farklılık gösterdiği; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi ve girişimci davranış düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticisi ve

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçi davranışları ve girişimci davranış düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle okul yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, uygulamalı etkinlikler, proje çalışmalarının yapılması ve bu doğrultuda hazırlanan programların etkililiğinin değerlendirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Lala'nın (2021) doktora tezinde, öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan toplam 991 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin "her zaman" düzeyinde; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinde, öğrenim düzeyi ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki sorumluluk ve bağlılık boyutunda; mesleki kıdem değişkenine göre öğrenme-öğretme ortamı ve öğrenciye yaklaşım boyutlarında ve ölçeğin genelinde; üniversiteden mezun olunan fakülte değişkenine göre ise mesleki etik boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, üniversiteden mezun olunan fakülte ve değerler eğitimi ile ilgili bir kurs alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre eğitim ile bütünleşme boyutunda; mesleki kıdem değişkenine göre eğitim ile bütünleşme boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Şentürk ve Baş (2021), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretme inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkide değişim eğilimlerinin aracılık rolünü araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları Karaman ilindeki ortaokullarda görev yapan 288 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak "Öğretme İnançları Ölçeği", "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Envanteri" ve "Değişim Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin geleneksel (öğretmen merkezli) öğretme inançları, değişim eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı negatif bir ilişki; yapılandırmacı (öğrenci merkezli) öğretme inancı, değişim eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca değişim eğilimlerinin öğretme inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiği ortaya çıkmıştır.

Yıldız Durak ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerini belirlemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerini yordayan değişkenleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okul kademelerinde görev yapan 199 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre demografik, mesleki değişkenler ve tükenmişliğin yaşam boyu öğrenme eğiliminin anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler tek tek ele alındığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yordayıcılarının yaş, mesleki kıdem ve tükenmişlik olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve Kaygın (2018), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile başarı motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki iki üniversitede öğrenim gören 570 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile başarı motivasyonunun alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaşam boyu öğrenme eğiliminin amaç genişlemesi, öz farkındalık ve içsel etki ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ancak dış etki alt boyutuyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası dış etki, hedefin genişlemesi, öz bilinç ve iç etki şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf, bilgisayar kullanma becerileri,

başarı algısı, akademik kariyer yapma isteği ve işyerinde başarıya duyulan inanç açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırmaya Ankara Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesinden 200 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar kullanma becerileri açısından farklılık göstermediği; cinsiyet, sınıf, başarı algısı, akademik kariyer yapma isteği ve iş yerindeki başarı açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterliklerinin cinsiyet ve sınıf açısından farklılık göstermediği; bilgisayar kullanım becerileri, başarı algısı, akademik kariyer yapma isteği ve işyerinde başarıya olan inanç açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaygın ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Bartın Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesinde öğrenim gören 570 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler “Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında zayıf ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası esasicilik, daimicilik, yeniden yapılandırıcılık ve ilerlemecilik şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Sezen Gültekin ve Gür Erdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sosyal girişimciliğin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 328 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik

özellikleri arasında çok yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimciliğin alt boyutları olan kişisel yaratıcılık, kendine güven ve risk alma arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra kişisel yaratıcılık, risk alma ve özgüven değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin araştırmalar. Karaosmanoğlu (2023) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği ile TPAB yeterlikleri arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Katılımcılar Türkiye’de farklı okullarda farklı seviyelerde çalışan 221 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel veri toplama aracı olarak “TPAB Ölçeği” ve “Öğretmen Özerklik Ölçeği”; nitel veri toplama aracı olarak her iki ölçekte de en yüksek puanı alan 10 gönüllü İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre hem öğretmen özerkliği hem de TPAB açısından cinsiyet ve öğretim kademelerine göre farklılıklar görülmüştür. Lise İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği seviyelerinin ortaokul ve ilkokul İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra 0-10 yıl arası tecrübesi bulunan erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği ile TPAB yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca her iki ölçeğin alt boyutları arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan görüşmelerde ise on katılımcının tamamının, özerk olmanın yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin farklı aşamalarında teknolojik pedagojik alan bilgisinden yararlanma konusunda öğretim uygulamalarının her aşamasında kendilerine yardımcı olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmüştür.

Boran (2022) doktora tezinde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel boyutta Çanakkale’den 185 ilköğretim matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılarını ise bu öğretmenlerden araştırmada gönüllü olarak yer alan 30 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “TPAB Ölçeği”, “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlik Algısı Ölçeği” ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB’ye

yönelik yeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde ilköğretim matematik öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarına yönelik yeterlik algılarına da sahip oldukları belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB'ye yönelik yeterlik algılarının cinsiyet, bilgisayar eğitimi alma durumu, bilgisayar bilme düzeyi ve bilgisayarı günlük kullanma süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilköğretim matematik öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarına yönelik yeterlik algılarının da cinsiyet, bilgisayar eğitimi alma durumu, bilgisayar bilme düzeyi ve bilgisayarı günlük kullanma süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB'ye yönelik yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlik algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin bilgisayarı en fazla dersleriyle ilgili işlemlerde ve araştırma yapmak amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Dikmen ve Demirer (2022) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki davranışlarını belirlemek için TPAB boyutları ile sosyal bilişsel değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla varsayımsal bir model tasarlanmış ve yapısal eşitlik modellemesi yoluyla test edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Afyonkarahisar, Burdur, Denizli ve Isparta illerinde görev yapan 850 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "TPAB Ölçeği", "Öğretim Teknolojileri Beklentisi Ölçeği", "Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlik Ölçeği", "Eğitsel Teknoloji İlgileri Ölçeği" ve "Eğitsel Teknoloji Niyetleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; teknoloji entegrasyonu öz yeterlik düzeyinin teknolojik bilgi, teknolojik pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi değişkenleri tarafından doğrudan etkilendiğini göstermiştir. Bununla birlikte öğretim teknolojileri beklentisi düzeyinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve teknoloji entegrasyonu öz yeterlik değişkenleri tarafından doğrudan etkilendiği belirlenmiştir. Teknolojik bilgi, teknoloji entegrasyonu öz yeterliği, öğretim teknolojileri beklentisi değişkenleri eğitim teknolojilerine yönelik ilgiyi doğrudan etkilediği ve eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyet düzeyinin teknolojik pedagojik alan bilgisi, öğretim teknolojileri beklentisi ve eğitim teknolojilerine yönelik ilgi değişkenleri tarafından doğrudan etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Çar'ın (2021) doktora tezinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara'nın farklı ilçelerinde görev yapan 416 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada "TPAB Ölçeği" ile "Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği" veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada TPAB ölçeği alt boyutlarına bakıldığında katılımcıların tüm faktörlerden ve tüm ölçekten yüksek puan aldıkları ve sınıf yönetimi davranışlarının da oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş, mezun olunan üniversitenin yer aldığı bölge, görev yaptığı ilçe ve gün içinde teknoloji kullanımı süresine göre TPAB düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken; cinsiyet, spor branşı, mezuniyet durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversitenin yer aldığı bölge, spor branşı ve gün içinde teknoloji kullanımı süresine göre sınıf yönetimi davranışları anlamlı bir şekilde farklılaşırken; görev yaptığı ilçe, mezuniyet durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirci (2021), bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile TPAB yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelediği doktora tezinin katılımcılarını farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 505 öğretmen adayı ile farklı illerde devlete bağlı kurumlarda görev yapan 306 bilişim teknolojisi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği" ile "TPAB Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına etki eden öz yeterlik kaynaklarının doğrudan deneyimler, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ile duygusal ve fizyolojik durumlar olduğunu ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarının öğretmenlerin cinsiyetine, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak hizmet süresi ve görev yapılan kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yüksek düzeyde TPAB yeterliğine sahip olduğu ve bu yeterliğin öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, mezun oldukları yükseköğretim programlarına ve görev yaptıkları kuruma göre farklılaşmadığı ancak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilişim teknolojileri

öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına etki eden öz yeterlik kaynaklarının dolaylı yaşantılar, doğrudan deneyimler, sözel ikna ile duygusal ve fizyolojik durum olduğu belirlenmiş ve öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynaklarının cinsiyetlerine ve mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının da yüksek düzeyde TPAB yeterliğine sahip olduğu belirlenmiş ve TPAB yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı ancak mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öz yeterlik kaynaklarının bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ve TPAB yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Tanrısevdi (2021) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaç kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri, cinsiyet ve deneyim yılı bakımından incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin TPAB göstergeleri, “Teknopedagojik Eğitim-Yeterlik” ölçeğinin alt boyutları olan tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma faktörleri odağında araştırılmıştır. Betimsel tarama çalışması için araştırmaya İç Anadolu bölgesinde gelişmekte olan bir ilde görev yapan 136 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Çoklu durum çalışmasının katılımcılarını ise farklı TPAB yeterlik düzeylerine göre seçilmiş üç fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Teknopedagojik Eğitim-Yeterlik Ölçeği”, ders gözlemleri, video ders kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet ve deneyim yılı değişkenine göre TPAB yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalama puanları etik faktöründe en yüksek, uzmanlaşma faktöründe ise en düşük olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra TPAB yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenin daha fazla TPAB göstergesine sahip olduğu, TPAB yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenin daha az TPAB göstergesine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin TPAB göstergeleri, sahip oldukları farklı yeterlik düzeyleri için tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma faktörleri hakkında zengin bilgiler sağlamıştır.

Dilek (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet

üniversitesinin eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 213 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Program Okuryazarlık Ölçeği” ve “Pedagojik Bilgi ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet ve akademik not ortalamalarına göre anlamlı farklılık görülmediği, sınıf değişkeninde okuma alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinde sınıf ve akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği, sınıf değişkenine göre bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kulaksız (2020) doktora tezinde, fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB yeterlik düzeylerini etkileyen faktörlere yönelik bir model önerisi sunmak ve bu modeli test etmeyi amaçlamıştır. Keşfedici sıralı karma desen kullanılan bu araştırma üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada nitel araştırma yöntemi kullanılarak 12 fen bilgisi öğretmeni ve 7 eğitim teknolojileri uzmanı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB yeterliklerini etkileyen yaygın bağlamsal faktörler tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında hipotez model geliştirilmiştir. Bu kapsamda nitel aşamada elde edilen yaygın bağlamsal faktörler arası ilişkiler analiz edilmiş ve alanyazın taraması yapılmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında, nitel araştırma bulgularına dayalı olarak belirlenen yaygın bağlamsal faktörleri ortaya koymak için “Bağlamsal Faktörler Ölçeği” geliştirilmiştir. Son olarak “TPAB-Uygulama Ölçeği” ile birlikte araştırma kapsamında geliştirilen “Bağlamsal Faktörler Ölçeği” aracılığıyla özel okul ve devlet okulunda görev alan 348 fen bilgisi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularında, fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri üzerinde en çok mesleki gelişim faktörünün etkili olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin TPAB yeterliklerini en çok etkileyen faktörlerin sırasıyla öğretmenlerin inanç ve tutumları, yönetim desteği, öğrenci etkisi, teknolojik altyapı ve destek, meslektaş etkileşimi, eğitim teknolojileri deneyimi ve zaman eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, okullardaki teknoloji entegrasyon süreçlerinin iyileştirilmesi için hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere rehberlik sağlayacak bir model sunmaktadır.

Baran ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerini geliştirmek için öğretmen eğitimi programlarının sağladığı desteğe ilişkin

algılarını incelemişlerdir. Araştırma Türkiye'deki üç üniversiteden 215 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Eğitimi Stratejileri Ölçeği” ve “TPAB-Uygulama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen eğitimcilerini rol model olarak kullanma, teknolojinin eğitimdeki rolünün yansıtılması, teknolojinin tasarım yoluyla nasıl kullanılacağını öğrenme, akranlarla işbirliği, özgün teknoloji deneyimlerinin desteklenmesi ve sürekli dönüt sağlama stratejileri incelenmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmen yetiştirme stratejileri ile öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya dahil edilen öğretmen eğitimi programlarında yansıtma ve rol modelin öğretmen eğitiminde en sık kullanılan öğretmen yetiştirme stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Sakin ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışma, fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik inançlarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB öz yeterlik inanç düzeylerinin geliştirilmesine yönelik öneri sunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma Şanlıurfa'da görev yapan 532 fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “TPAB Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” ile “Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında okulda teknolojik araçlara erişim, eğitim sürecinde teknolojiyi kullanma sıklığı ve eğitim teknolojileri konusunda eğitim alma gibi değişkenlerin fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan cinsiyet ve eğitim durumu gibi değişkenlerin öğretmenlerin TPAB öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca teknoloji tutumu ile TPAB öz yeterlik inanç arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Turgut ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterlikleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya Karabük il merkezi ve ilçelerinde görev yapan toplam 77 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma karma yöntemle yapılmış olup nicel verilerin toplanmasında “TPAB Ölçeği”; nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB'ın teknolojik bilgi alt boyutunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini, diğer alt boyutlarda ise kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB puanları cinsiyet ve mesleki hizmet yılı

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken teknoloji kullanımı boyutundaki bilgi ve beceri düzeyleri ile bilgisayarda geçirilen haftalık ortalama süre boyutunda anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ve TPAB'ın öğretim sürecinde etkili kullanımında bazı sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Öndeş ve Ciltaş (2018), matematik öğretmeni adaylarının örnek geometri etkinliklerinde TPAB bileşenleri bağlamında değerlendirme çerçevesini kullanmalarını sağlayarak TPAB konusunda bilinçlenmelerini ve daha sonra “Geometri TPAB Ölçeği” ile yeterli düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar Türkiye’nin bir üniversitesinde öğrenim gören 90 ilköğretim matematik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırmada “Teknolojik-Pedagojik Eğitim” ile ilgili bir saatlik teorik bilgi verilmiş ve teknoloji entegreli dört etkinliğin yer aldığı iki saatlik mikro öğretim uygulanmış, ardından bu etkinliklere ilişkin ders planları, çalışma yaprakları ve GeoGebra dosyaları TPAB düzeyi belirlemenin teorik çerçevesi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda ölçekten elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yeterli düzeylerinin yüksek olduğu, alan ve pedagojik bilgilerinin teknolojik alan ve teknolojik pedagojik bilgilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bu çalışmanın daha uzun bir döneme genişletilerek öğrencilerin teknolojiyle pratik yapabilecekleri, kendi ders planlarını oluşturabilecekleri ve mikro öğretimler yapabilecekleri bir ortam sağlanarak TPAB düzeylerinin geliştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Sarıtepeci ve Durak (2016) tarafından yapılan çalışmada, FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi eğitimine katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin TPAB düzeylerinin belirlenmesi ve TPAB düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi eğitimine katılan ve Ankara'da FATİH Projesi'nin yürütüldüğü bir ortaokulda görev yapan farklı branşlardan 25 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma kapsamında “Öğretmen Öğretim ve Teknoloji Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmada yapılan eğitimin pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik bilginin geliştirilmesinde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu iki alt boyut üzerinde oluşan etkiye rağmen eğitimin öğretmenlerin TPAB gelişiminde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Keser ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmış; TPAB yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 713 birinci ve son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği” ve “Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerine yönelik düzeylerinin ve teknoloji entegrasyonu öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri ve teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algı düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın son sınıf öğrencileri lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri ve teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin okudukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algıları ile TPAB yeterlik düzeyleri arasında oldukça pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarının TPAB’ın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmalar. Göl (2023) çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inançları ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl değiştiği de analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde bulunan MEB’e bağlı okul ve kurumlarda görev yapan 437 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”, “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, programa bağlılık düzeyinin ise cinsiyete göre kadınların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Program okuryazarlık ve programa bağlılık düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, öz

yeterlik inanç düzeyinin ise lisansüstü mezunların lehine farklılaştığı saptanmıştır. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin ailesinde veya yakın çevresinde engelli birey bulunması değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin okul türüne, mezuniyet alanına ve coğrafi bölgelere göre anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin program okuryazarlığın yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu ve Çetin (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Aydın ilindeki devlet okullarında görev yapan 396 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada “Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlığı ve mesleki öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüş ancak mesleki öz yeterlik açısından cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin program okuryazarlığı ve mesleki öz yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Hizmet yılı ile program okuryazarlığı arasında herhangi bir ilişki bulunmazken mesleki öz yeterlik ile hizmet yılı arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlığı ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde pozitif olduğu tespit edilmiştir.

Yalçın ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları Gümüşhane ilindeki devlet okullarında görev yapan 248 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verileri “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve öğretim programı okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öz yeterlik algıları arasında hem toplam puanlar hem de alt boyutlar düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin, öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Işık (2022), ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerklikleri ve özel eğitime yönlendirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında “Öğretmenlerin Özel Eğitime Öğrenci Yönlendirme Kararları Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Program Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan çeşitli okullarda görev yapan 264 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularında, ilkokul öğretmenlerinin genel olarak yüksek düzeyde öz yeterlik inançlarına sahip oldukları ve okulların sosyo-ekonomik statüsü açısından üst sosyo-ekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program özerkliklerinin yüksek düzeyde olduğu; yüksek lisans veya doktora derecesine sahip, 11-20 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin daha özerk davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmada ilkokul öğretmenlerinin davranış sorunu olan öğrencileri akademik sorunu olan öğrencilere göre daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirdikleri; yüksek lisans veya doktora derecesine sahip öğretmenlerin özel eğitime yönlendirme oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ancak öz yeterlik inançları ile özel eğitime yönlendirme kararları arasında bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ünal (2022) çalışmasında, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul'daki özel eğitim okullarında görev yapan 421 öğretmen oluşturmuştur. “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerileri ile alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki; öğretmen öz yeterliği ile program okuryazarlığı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki; program okuryazarlığı ile sınıf yönetimi becerileri arasında

orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıf yönetimi becerilerini, öz-yeterlik inançlarının program okuryazarlığını, program okuryazarlığının da sınıf yönetimi becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Yıldırım ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ve bu algıların cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim durumuna ve öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın verileri “21. Yüzyıl Beceri Öğretimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kütahya ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 441 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Aytaç (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, öğretme motivasyonlarını ve programa bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin bir ilinde görev yapan 414 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”, “Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyon ve programa bağlılık düzeylerinin sırasıyla orta ve çok yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile hem içsel motivasyonları hem de programa bağlılıkları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunurken öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile dışsal motivasyonları arasındaki ilişkinin düşük ve pozitif olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programa bağlılığı ile içsel motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunurken öğretmenlerin programa bağlılığı ile dışsal motivasyonları arasındaki ilişkinin düşük ve pozitif olduğu tespit edilmiştir. Yol analizinin sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının doğrudan ve dolaylı olarak hem öğretme motivasyonlarını hem de programa bağlılıklarını yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin programa bağlılığı doğrudan yordadığı, dışsal motivasyon düzeylerinin ise programa bağlılığı dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yüksel Güler (2021), okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz-yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 487 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz-yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin program okuryazarlığı, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasında yüksek düzeyde, sınıf yönetimi ile program okuryazarlığı düzeyleri arasında orta düzeyde, öz yeterlik inancı ile program okuryazarlığı düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ve öz yeterlik inançlarının sınıf yönetimi becerilerinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Liman ve Paksoy (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki öz saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Niğde il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları, ana sınıfları ve özel anaokullarında görev yapan 110 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki öz saygıları düzeylerinin yüksek olduğu ve bu düzeylerin yaşlarına, medeni durumlarına, çalıştıkları kuruma, eğitim durumuna ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeylerinde mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki öz saygıları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çam (2017) çalışmasında, öğretmenlerin TPAB yeterlikleri ile öz yeterlik algıları, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Muş ili Bulanık ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 357 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, “TPAB

Ölçeği” ve “Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu yeterlik düzeyinin kıdem yılı ve görev yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve bunun görev yerlerine göre köy öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve bu durumun kadınlar lehine, branş öğretmenleri lehine ve 6 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin orta düzeyde hizmet içi eğitim ihtiyaçları göstermesidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları görev yapılan yerleşim yerine göre merkezi okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı şekilde pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu, TPAB düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, TPAB düzeyleri ile hizmet içi eğitim gereksinimleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve TPAB düzeyleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Kozikoğlu (2016), öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve mesleki bağlılık düzeylerini belirlemek, öz yeterlik algıları ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öz yeterlik algıları ile mesleki bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma Van ilinde görev yapan 349 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve mesleki bağlılıklarının cinsiyete ve bransa göre anlamlı bir şekilde değişmediği ve öz yeterlik algıları ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Kabaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin matematikle ilgili inançlarının, öğretmen öz yeterlik inançlarının ve demografik özelliklerinin (cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitime katılım) eğitim programı uygulamasını ne ölçüde yordadığı araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara'nın üç merkez ilçesinde

bulunan devlet okullarında görev yapan 322 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Uygulama Ölçeği”, “Matematik Hakkındaki İnançlar Ölçeği”, ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin matematik hakkındaki inançlarının (geleneksel ve oluşturmacı inançlar) ve öğrenci katılımına yönelik öğretmen öz yeterliklerinin eğitim programı uygulamasını anlamlı derecede yordadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin ise eğitim programının uygulanmasında anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Cerit (2013) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile eğitim programı reformunu uygulama isteklilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 255 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler “Öğretmen Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Program Reformunu Uygulama İstekliliği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin öğretmenlerin program reformunu uygulama isteklilikleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve öğretim stratejileri öz yeterliklerinin program reformunu uygulama istekliliğinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Çobanoğlu (2011), erken çocukluk eğitiminde öğretim programı uygulamasının kapsamını okulla ilgili faktörler, öğretmen demografik özellikleri, öğretmenlik inançları ve öğretmen öz yeterlik inançları olarak belirlenen çeşitli değişkenler yoluyla yordayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara'nın merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan toplam 308 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Uygulaması Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak öğretmen öz yeterliklerinin ve öğretme inançlarının erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin içerik seçimi ve öğrenme süreci açısından eğitim programının ne ölçüde uygulandığının önemli ölçüde yordadığını, öğretmen demografik özelliklerinin ise yalnızca öğrenme sürecine ilişkin eğitim programı uygulamasının kapsamı için anlamlı olduğunu göstermiştir. Öte yandan okulla ilgili faktörlerin hem içerik seçimi hem de öğrenme süreci açısından programın uygulanmasına etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Özellikle yapılandırmacı öğretim inançları ve öğrenci katılımı ile öğretim stratejilerine yönelik öğretmen yeterlik inançlarının içerik seçimine ilişkin eğitim programı uygulamasını önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir. Öğrenme sürecinin uygulanması açısından ise

öğretmenlerin deneyim yıllarının yanı sıra yapılandırmacı öğretim inançları ve öğretmen yeterlik inançlarının önemli yordayıcılar olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2 Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazın taraması sonucu ulaşılan yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar; öğretim programı okuryazarlığına ilişkin araştırmalar, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırmalar, teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin araştırmalar ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmalar olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır. Bu bağlamda, yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıralamaya göre aşağıda özetlenmiştir.

Öğretim programı okuryazarlığına ilişkin araştırmalar. Schroeder ve Curcio (2022) yaptıkları çalışmada, 44 öğretmen adayının 21. yüzyıl eleştirel program okuryazarlığı konusunda yapılan uygulamalardan sonra Pinterest, TeachersPayTeachers.com ve Instagram gibi çevrimiçi öğrenme ve öğretme materyallerini kullanma davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarına verilen ödevler video kayıtlarından yararlanılarak toplanıp incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının uygulayacakları programa yönelik çevrimiçi kaynak ve öğretim materyallerini seçerken dikkate almaları gereken faktörler belirlenerek raporlanmıştır. Bunlar arasında; kaynaklardaki bilgilerin doğru olup olmadığı, kaynakların öğrenci ihtiyaçlarına ve program çıktılarına uygun olup olmadığı, kaynakların sosyal ve kültürel gerçeklere uygun olup olmadığı ve kaynakların nasıl uyarlanabileceği ve geliştirilebileceği yer almaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının bu sitelere yönelik daha eleştirel bir bakış açısı geliştirdiklerini ancak eleştirel pedagojik içerik bilgisinin 21. yüzyıl eleştirel program okuryazarlığına dahil edilmesinin belirli kaynaklara yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmek için gerekli olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarında 21. yüzyıl eleştirel program okuryazarlığını geliştirmeye nasıl devam edebilecekleri ve gelecekteki araştırmalar için öneriler yer almaktadır.

Annan ve arkadaşları (2021), fen bilimleri öğretmenlerinin program bilgisini ve bunun öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada veri toplamak için karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 59 resmi ortaokul fen bilimleri öğretmeninden oluşmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin program bilgisi ve değerlendirme uygulamaları üzerine bir anket nicel

veri toplamak için kullanılırken öğretmenlerin sınıf fen öğretimi uygulamalarına ilişkin niteliksel veri toplamak için bir sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin fen bilimleri alan bilgilerinin ve program bilgilerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin tercih ettiği öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli yerine öğretmen merkezli olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin program bilgilerinin öğretim ve değerlendirme uygulamalarını etkileyerek öğrencilerin fen alanındaki zayıf performansına katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Balouch ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada, İran'ın Sistan Belucistan Eyaleti'nde bulunan Chabahar şehrinde lise öğretmenleri arasında yöneticilerin liderlik tarzının aracılık rolü ile öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin iş performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın katılımcıları Chabahar şehrindeki 180 lise öğretmeninden oluşmuştur. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak program okuryazarlığı, iş performansı ve liderlik tarzına ilişkin üç standart anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Chabahar liselerinde öğretmenlerin program okuryazarlığı ile müdürlerin liderlik tarzı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Chabahar şehrinde bulunan liselerde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin iş performansları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, Chabahar şehrindeki okul müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunu yanı sıra yöneticilerin liderlik tarzının, program okuryazarlığının iş performansı üzerindeki etkisinde aracı rol oynadığı belirlenmiştir.

Harvey (2021) doktora tezinde, ikinci dilde yazma dersini veren eğitimcilerin program bilgilerini hem genel olarak hem de ders verdikleri büyük bir devlet üniversitesindeki yazma dersinin öğretim programıyla ilişkili olarak araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, anket ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu çalışma beş eğitimci ile yürütülerek program bilgilerine ilişkin içgörüler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitimcilerin program bilgilerinin akıcı ve sürekli geliştiğini ve çoğunlukla hem öğrenci hem de öğretmen olarak kendi deneyimleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca program düzeyinde amaçlanan program ile sınıf düzeyinde uygulanan program arasında bir kopukluğun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle üniversite düzeyindeki ikinci dilde yazma dersinin yer aldığı öğretmen hazırlama

programlarında öğretmenlerin program bilgisine ve okuryazarlığına daha fazla dikkat edilmesinin yanı sıra daha genel olarak üniversite yazma programlarında daha geniş bir program anlayışına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Momeni Mahmouei ve Mohammad Zadeh Sangan (2021), yaptıkları çalışmada İran'ın Khaf ilindeki ilkokul öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluklarının aracılık rolüyle mesleki gelişimde program okuryazarlığının rolünü araştırmışlardır. Çalışmanın katılımcılarını Khaf ilinde görev yapan 258 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Mesleki Gelişim Ölçeği”, “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Mesleki Öğrenme Topluluklarına Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre program okuryazarlığı ile mesleki öğrenme toplulukları, mesleki gelişim ile mesleki öğrenme toplulukları ve program okuryazarlığı ile mesleki gelişim arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca program okuryazarlığı ve mesleki gelişim arasında mesleki öğrenme toplulukların aracı rolü ile bulunan anlamlı ilişkiler çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Apsari (2018), İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların üstesinden gelmek için çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Veriler gözlem, anket ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları Endonezya'nın Batujajar eyaletinde üç farklı lisede görev yapan üç İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili, ders planı oluşturmayla ilgili ve öğretim materyaliyle ilgili sorunlar olmak üzere programların uygulanmasında üç boyutta sorun yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bu sorunları aşmak için sağlanan olanakları en üst düzeye çıkarmak, diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak, çalıştaylara katılmak, ders planı örneğini internetten araştırmak, çeşitli kaynakları okumak, diğer okulların ders planlarını düzenleyip kullanmak ve e-kitap indirmek gibi çabalarda bulundukları belirtilmiştir.

Maba ve Mantra (2018) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin öğretim programını uygulama yeterlikleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada tartışmaya dayalı betimsel analiz kullanılarak nitel bir araştırma tasarımı gerçekleştirilmiştir. Veriler 10 ilkokul öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ilkokul öğretmenlerinin öğretim programını uygulamada özellikle ders planı tasarlama, ders planı uygulama ve değerlendirme

uygulamalarında yetersiz olduklarını göstermiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama konusundaki yeterliklerini geliştirmek için daha yoğun eğitim ve odak grup tartışmalarının yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Steiner ve arkadaşları (2018) tarafından hazırlanan “*Eğitim okullarında program okuryazarlığı; Amerika öğretmen yetiştirmenin merkezindeki boşluk*” başlıklı rapor, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin nitelikli program seçme ve geliştirme konusunda yeterince hazırlıklı olmadıklarını ileri sürüp bu durumun neden bu kadar olumsuz etkileri olduğunu ve bunu düzeltmek için neler yapılabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Raporda okullarda fiilen öğretilen içeriğin mevcut durumu incelenmiş ve öğretmen yetiştirme programlarının içerik konusuna nasıl yaklaştığı gözden geçirilmiştir. Ayrıca neyin daha iyi yapılabileceği ve program okuryazarı öğretmenlerin nasıl yetiştirilebileceği konusunda önerilerde bulunulmaktadır. Bu rapor Amerika'daki örneklerle atıfta bulunsa da gözlemlerinin ve sonuçlarının çoğu, Avustralya ve diğer uluslararası sistemlerle ilgili olduğu belirtilmektedir.

Umugiraneza ve arkadaşları (2018), öğretmenlerin öğretim programlarını matematik ve istatistik kavramlarının öğretimine nasıl entegre ettiklerine ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Güney Afrika'nın KwaZulu-Natal eyaletindeki okullarda 4. sınıftan 12. sınıfa kadar öğretmenlik yapan 75 matematik öğretmenine hem Likert tipinde hem de kapalı ve açık uçlu sorular içeren anketler uygulanmıştır. Öğretmenlerden ayrıca ulusal programı kullanma düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara, öğretmenlerin öğretim programını matematik öğretimi ve öğrenimine nasıl entegre edebilecekleri konusunda çok az fikirlerinin olduğu belirlenmiştir. Ancak bazı öğretmenlerin yatay programın yanı sıra dikey program içindeki bağlantıları algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yalnızca %60'ının ulusal programları kullandıkları ve öğretmenlerin programı kullanma eğilimlerinin yaş ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım faktörleri tarafından şekillendiği tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmacılar, çoğu öğretmenin programları nasıl uygulayacakları ve yorumlayacaklarını bilmemesini endişe verici olarak yorumlamış ve mesleki gelişim müdahalelerinin bu durumu ele alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ogar ve Opoh (2015) tarafından yapılan çalışmada, Nijerya Cross River State eyaletindeki öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında öğretim programlarının

uygulamasına ilişkin algıladıkları sorunlar, nedenleri ve olası çözümleri araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yükseköğretim kurumlarından görev yapan 480 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 3 bölümden oluşan geçerliliği onaylanmış bir anket, çalışmanın ana aracını oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara programların uygulamasında en sık karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve olası çözümleri belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin program içeriğini anlamada yetersiz kaldığını, programı yorumlama bilgilerinin zayıf olduğunu ve programların uygulanması ile ilgili bilgilerinin eksik olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak bölüm başkanları ve fakülte dekanlarının meslektaşlarını izleme görevinin idari görevlere dahil edilmesi, programların toplumun çağdaş ihtiyacını karşılayacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi ve fakülte dekanlarına önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca uygun program uygulamasını geliştirmek için bazı eğitim politikalarında sonuç odaklı politikalara doğru bir paradigma değişikliğine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Russman (2015), öğretim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde ilkökul öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri ve en iyi uygulamaların neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 25 ilkökul öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara öğretmenlerin öğretim programlarının planlanmasına yönelik kendilerini yeterli buldukları ancak programların uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde kendilerini kısmen yeterli buldukları belirtilmiştir. Araştırmada ilkökul öğretmenleri tarafından öğretim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi açısından uygulanmaya değer birçok “en iyi uygulama” örnekleri bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca en iyi uygulamaların “paylaşma”, “duyma”, “kurum içi eğitim” ve “gerçek öğretimi modelleme” faaliyetlerini içerdiği belirtilmiştir. Araştırmada bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin bireysel ya da grup halinde bu etkinliklere aktif olarak katılmaları önerilmektedir.

Ryu (2015), bir öğretmen adayının müzik alanındaki sınıf öğretme performansını program okuryazarlığı temelinde araştırmıştır. Öğretmenin sınıf planları ve sınıf kayıtlarının analizinden elde edilen verilere dayanarak bu amaç için eylem araştırması seçilmiştir. Veri toplamak için 15 öğretim performansı videoya kaydedilmiş ve ders notları, sınıf yazıları ile birlikte ayrıntılı sınıf planları toplanmıştır. Elde edilen veriler, bu araştırma amacıyla oluşturulan ders içeriği-yöntem, öğretmen yorumu-performans

kriterlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının mesleki gelişimin önemli bir yönü olduğu ve bir programı yorumlama yeteneğinin yalnızca öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öz denetimini ve öz farkındalığını geliştirmek için değil, aynı zamanda dersler sırasında öğrencilere sunduklarının geliştiricisi yapmak için de çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Nsibande ve Modiba'nın (2012) *“Öğretmenlerin sürekli değerlendirme uygulaması ve öğretim okuryazarlığının zorlukları”* başlıklı çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için sürekli değerlendirmeyi bir araç olarak kullanırken yaşadıkları zorlukların doğasını ve kapsamını açıklayan bir araştırma yapılmıştır. Sınıf gözlemleri ve görüşmeler yoluyla öğretmenlerin belirlenen ders hedeflerinin gerekliliklerini karşılamak için gerçekleştirdikleri uygulamalar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme alıştırmalarına ilişkin açıklamalarının öğretmeleri gereken içeriğe, bu içeriğin alındığı disipline ve sürekli değerlendirme uygulamasına ilişkin anlayışlarını yansıtmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle program okuryazarlığının önemi vurgulanmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Kauffman ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan çalışmada, yeni göreve başlayan öğretmenlerin standartlara dayalı reform karşısında öğretim programları ve değerlendirmeleri nasıl deneyimlediklerini daha iyi anlamak için Massachusetts eyaletinin çeşitli devlet okullarında çalışan 50 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Eyaletin standartlar geliştirmesine ve eyalet çapındaki değerlendirmelere rağmen bu yeni öğretmenlerin ne öğretecekleri veya nasıl öğretecekleri konusunda çok az rehberlik aldıkları veya hiç rehberlik almadıkları ortaya çıkmıştır. Tutarlı bir programın yokluğu, öğrencilerin normalde öğrenebileceklerinden daha az öğrenebilmeleri ve daha fazla destekle başarılı olabilecek birçok yeni öğretmenin işin bunaltıcı doğası ve iş yükünün yoğunluğu nedeniyle öğretmenliği zamanından önce bırakmasından dolayı öğrenci başarısı ve öğretmenin kalıcılığı üzerinde etkileri olduğu belirtilmiştir. Çalışmada bu doğrultuda, programların ve yeni öğretmenlere sağlanan desteğin acilen yeniden değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırmalar. Sapieva ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ve eğitim

teknolojisi yeterliklerine ne ölçüde sahip olduklarının ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Kazakistan'ın farklı şehirlerinde görev yapan 270 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Teknolojik Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojik yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojik yeterliklerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile teknolojik yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

García Toledano ve arkadaşları (2023), öğretmenlerin kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği olarak yaşam boyu öğrenmenin gelişimine ilişkin algılarını belirlemeye çalışan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma İspanya, Meksika ve Şili'den 446 öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularında daha az deneyimli öğretmenlerin, erkeklerin ve üniversite öğrenimleri sırasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğitim almış öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı daha olumsuz bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Abdalina ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, modern teknolojilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerin profesyonellik düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunun için aday öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik özel olarak geliştirilmiş bir model tanıtılmış ve buna uygun ön ve son anketler uygulanmıştır. Çalışma Moskova Voronej Devlet Üniversitesinde 658 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, modern öğrenme ortamında ve modern teknolojilerin aktif kullanımında yaşam boyu öğrenmeye olan talebin arttığını göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen birçok faktörün olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda modern eğitim sistemi bağlamında diğer ülkelerde yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak analiz ederken elde edilen sonuçların uygulanmasına yönelik daha fazla araştırma yapılması ve pedagojik yeniliklerin yaşam boyu öğrenmenin etkinliği üzerindeki etkisini incelemek için elde edilen sonuçların dikkate alınıp kullanılması önerilerinde bulunulmuştur.

Begić (2022) yaptığı çalışmada, Hırvatistan'daki lise matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Hırvatistan'daki çeşitli profillerdeki liselerde ve farklı bölgelerde görev yapan 443 matematik öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma, çalışma kapsamında geliştirilen bir ölçek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, Hırvatistan'daki matematik öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin çoğunun kariyerleri boyunca bir tür yaşam boyu öğrenme etkinliğine katıldığını ve öğretmenlerin katılmamalarının en yaygın nedenlerinin zaman eksikliği, bilgisizlik ve ilgi eksikliği olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca matematik öğretmenlerinin dijital ve iletişim becerilerinin daha da geliştirilmesinin yanı sıra özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik pedagojik yöntemler hakkında bilgi sunan programlarla daha çok ilgilendikleri tespit edilmiştir.

Hidayat ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, uzmanlık ve performans bağlamında başarı hedefleri ile yaşam boyu öğrenmeyi etkileyebilecek olumlu duygu, katılım, ilişki, anlam ve başarı durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Endonezya'dan toplam 274 matematik öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları, uzmanlık hedefi ve performans hedefinin yaşam boyu öğrenmeye doğrudan etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Uzmanlık hedefi ve yaşam boyu öğrenme için olumlu duygu, katılım, ilişki, anlam ve başarının aracılık etkisinin olmadığı ancak performans hedefi için olumlu duygu, katılım, ilişki, anlam ve başarının yaşam boyu öğrenme üzerinde kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Matsumoto Royo (2022), öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve üstbiliş becerilerini geliştiren değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması gereken bileşenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda uygulamaya dayalı öğretmen eğitimi programlarında öğretmen eğitimcileri tarafından planlanan ve uygulanan eylemlerin öğretmen adaylarında üstbilişi ve yaşam boyu öğrenmeyi nasıl desteklediği analiz edilmiştir. Bu araştırmada karma yöntem uygulanmış olup nicel veriler “Pedagojik Uygulamaya Yönelik Öğretim ve Değerlendirme Stratejileri Ölçeği” ve “Geleceğin Öğretmenlerinin Eğitilmesinde ve Değerlendirilmesinde Üstbiliş ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile; nitel veriler değerlendirme görevleri gözlemlerinden ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Niceliksel aşamada, öğretmen eğitimcileri tarafından oluşturulan tüm ders programları (72) gözden geçirilmiştir. Şili del Desarrollo Üniversitesindeki öğretmen eğitimi programlarına kayıtlı tüm öğretmen

adaylarına (231) ölçekler uygulanmıştır. Daha sonra niteliksel aşamada öğretmen eğitimcilerinin (14) uyguladığı değerlendirme görevlerinin içeriği araştırılmış ve öğretmen adaylarıyla (8) derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularında özgün ve ilgili değerlendirme görevleri, yönergelerin ve değerlendirme kriterlerinin önceden iletilmesi ile ödevler sırasında ve sonunda akranlardan ve öğretmen eğitimcilerinden sık sık performans odaklı geri bildirim olmak üzere üç ana bileşen belirlenmiştir.

Zhou ve Tu (2021), üniversite öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörleri mesleki gelişim perspektifinden incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın katılımcıları Çin'in Shandong Eyaletindeki yedi üniversitede tam zamanlı olarak çalışan 172 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma bulgularında, değişkenler arasında önemli pozitif ilişkiler tespit edilmiş ve örgütsel öğrenme kültürü, yönetsel etkililik, öğrenme içeriği odaklılığı, işbirlikli öğrenme ve psikolojik güçlendirmenin etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik güçlendirmenin örgütsel öğrenme kültürü, yönetsel etkililik, öğrenme içeriği odaklılığı ve yaşam boyu öğrenme arasında aracı görevi gördüğü ortaya çıkmıştır.

Badeleh ve arkadaşları (2019), İran'ın Gomishan eyaletindeki ilkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Gomishan'daki ilkokullarda görev yapan 86 kadın öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi gösteren bileşenler arasında en yüksek ortalamanın yenilikçilik bileşenine, en düşük ortalamanın ise veri toplama becerisine ait olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğiliminin yedi bileşeninden dört bileşeninin (öz yönetim, meta-öğrenme, yenilikçilik ve veri toplama becerisi) iş tatmini ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi bulunurken, diğer üç bileşenin (karar verme, öz düzenleme ve öz kontrol) iş tatmini ile anlamlı bir ilişki göstermediği görülmüştür.

Hosseini Largani ve Amani (2019) yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin okulun etkililiği ile olan ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını İran'ın Tahran eyaletindeki bir ilçesinde yer alan bilim merkezlerinde görev yapan 240 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve okul etkililiği bağlamında olumlu

tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve boyutlarının okulun etkililiği üzerinde doğrudan ve olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Emisiko ve Severina (2018) tarafından yapılan çalışmada, Kenya Kooperatif Üniversitesinde kütüphane oryantasyonu, bilgi teknolojisi, bilgi okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığının öğretim programına entegrasyonunun lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi incelenmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören 156 katılımcıdan ölçekler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, başta bilgi okuryazarlığı uygulamaları olmak üzere yukarıda ifade edilen tüm değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olumlu ve güçlü katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle yükseköğrenim kurumlarının öğrencileri gelecekteki öğrenme ihtiyaçları ve çalışmalarını yürütürken kütüphane kaynaklarını nasıl kullanacakları konusunda yönlendirmeleri gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Dabija ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ve beklentilerini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını ulusal azınlıklara (Macar, Alman, Roman, Tatar, Sırp, Ukraynalı vb.) ve çeşitli ülkelere gelen göçmenlere ulusal dil ve edebiyatı (Romence) öğreten Romanya'nın farklı illerinde görev yapan 1200 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler ülkenin en büyük üniversitesi olan Cluj-Napoca Babeş-Bolyai Üniversitesi tarafından organize edilen ve Romence dilinin ulusal azınlıklara yönelik ilköğretim, ortaokul ve liselerde değerlendirme süreci; eğitim faaliyetlerinin tasarlanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi; çok kültürlü eğitim; ulusal azınlıklara yönelik Romen dili öğretmenleri için bilgi ve iletişim teknolojileri modüllerinden oluşan hayat boyu öğrenme programına katılmışlardır. Program sonunda öğretmenlere “Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyonları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin eğitim kurslarına katılma konusundaki temel motivasyon ve beklentilerinin öğretim süreçlerini optimize etmek ve modernleştirmek, yeni öğretim yöntemleri ve araçları edinmek ve genel olarak kendi mesleki uzmanlıklarını geliştirmek olduğunu ortaya koymuştur.

Feng ve Jih-Lian'ın (2016) öğretmenlerin bilgi okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme ve öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarını Çin'in Fujian ilinde görev yapan 276 öğretmenle yürütmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bilgi okuryazarlığının arttıkça öğretim yeterliğinin ve yaşam boyu öğrenme

eğiliminin de arttığını göstermiştir. Ayrıca araştırmada bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme arasında, yaşam boyu öğrenme ile öğretim yeterliği arasında ve bilgi okuryazarlığı ile öğretim yeterliği arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Amel (2014), Cezayirli ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin örgün eğitim sırasında yoğun çabayla öğrendikleri İngilizce dil becerilerini kaybetmeleri ve bu kaybı durdurmak için alınması gereken önlemler konusunda paydaşların ve yetkililerin yaşam boyu öğrenmenin önemi hakkındaki farkındalıklarını artırmaya yönelik bir çalışma yapmıştır. Veriler İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 60 ortaokul öğretmeninden açık uçlu ve kapalı uçlu sorular içeren bir anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu öğrencileri özerk kılmak için bağlama dayalı öğrenmeyi, problem çözmeyi öğrenmeyi, eleştirel öz farkındalığı, öz ve akran destekli öğrenmeyi, bilgisayar ve internet kullanımını içeren program etkinliklerinin dahil edilmesi görüşlerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Kok (2014) tarafından yapılan çalışmasının odak noktası, öğretmenlerin algıladığı şekliyle yaşam boyu öğrenme deneyimine katkıda bulunan sosyal ve kültürel motive edici ve kolaylaştırıcı faktörleri belirlemektir. Araştırmaya Malezya'nın farklı illerinde ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere çeşitli eğitim ortamlarında eğitimci olarak çalışmış veya halen öğretmenlik yapmakta olan 15 katılımcı katılmıştır. Fenomenolojik derinlemesine nitel görüşme yaklaşımından ortaya çıkan temalar, sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yaşam boyu öğrenme deneyimi sürecinin tatminsizlik, yansıtma, karar verme, engelleri aşma ve sürekli gelişme gibi çeşitli aşamaları kapsadığını ortaya koymuştur. Ayrıca hem daha geniş bir bağlamdan sistem desteğinin hem de aile desteğinin gerekli olduğu belirlenmiş ve yerel kültürden gelen çeşitli kolaylaştırıcı faktörler ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlere yönelik yaşam boyu öğrenme modeli geliştirilmiştir.

Woonsun (2014a) yaptığı çalışmada, Koreli ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını ve ihtiyaçlarını araştırmış ve öğretmenlerin çalışma bölgesi ve görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını ve ihtiyaçlarını etkileyip etkilemediğini analiz etmiştir. Araştırmaya Kore'nin farklı bölgelerinde görev yapan 349 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda yaşam boyu öğrenmeye katılımın önündeki en önemli engelin mevcut zamanın yetersizliği ve yoğun iş yükü olduğu ortaya çıkmış ve

yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olan faktörün öğretim programı veya içeriğin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yaşam boyu öğrenmeye katılımın kendini gerçekleştirme ve öğretme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin çalışma bölgesi ve görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna varılmıştır.

Woonsun (2014b) yaptığı diğer bir çalışmada, stajyer aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemiş ve stajyer öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının profesyonelliğini, öz yeterliğini, yaşam boyu öğrenme arzusunu ve sosyal güçlenmesini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kore'nin Gyeongsangbuk-do bölgesinde stajyerlik yapan 449 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara, stajyer öğretmenlik uygulamasının ve eğitim sürecinde öğrenmeye duyulan ihtiyacın öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliği, öz yeterliği, yaşam boyu öğrenme arzusu ve sosyal güçlenme üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin araştırmalar. Elmaadaway ve Abouelenein (2023) tarafından matematik, fen bilimleri ve İngilizce öğretmenlerine her TPAB bileşeni için önemli ve sürekli destek sağlayan uyarlanabilir bir öğrenme ortamı tasarlamak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Toplam 173 öğretmen, uyarlanabilir öğrenmeyi kullanan 83 kişilik deney grubu ve Zoom tekniklerini kullanan 90 kişilik kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney öncesinde ve sonrasında “TPAB Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularında deney grubunun TPAB yeterliklerinin daha fazla geliştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamının uyarlanabilir öğrenme eğitiminin teknoloji entegreli ders planları oluşturmalarına yardımcı olduğuna inandığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin TPAB gelişimine yönelik uyarlanabilir bir öğrenme ortamı geliştirmeye yönelik fikir ve uygulamalar sunulmakta ve uyarlanabilir öğrenme ortamlarındaki zorluklar vurgulanarak gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunmaktadır.

María Gómez Trigueros (2023) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitimde teknolojilerin kullanımında mesleki etik bilgilerini analiz etmiştir. Ayrıca TPAB modeli temel alınarak teknolojilerin sınıfa doğru şekilde dahil edilmesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak

“Etik Bilgisi Ölçeği” ve görüşme formu kullanılmıştır. Ölçek bir Avrupa üniversitesinden 1051 öğretmen adayına uygulanmış ve görüşmeye 822 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara, eğitimde öğretmenlerin mesleki etik bilgisi konusunda yetersiz eğitim aldığı ve bu bilginin 21. yüzyılda yaygın bir şekilde ele alınmasının önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıfta dijital kaynakların doğru ve etik kullanımını sağlamak için TPAB modeline etik bileşenin dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sy ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi entegre etme ve yabancı dil öğreniminde TPAB kullanma konusundaki algılarını araştırmışlardır. Malezya’da bir lisede görev yapan 10 İngilizce öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularında, sınırlı fiziksel alt yapı ve bilginin teknolojinin benimsenmesinin önündeki engeller olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin TPAB’ın İngilizce öğrenme çıktılarını geliştirmedeki etkililiğine ilişkin olumlu algılarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Wangdi ve arkadaşları (2023), genişletilmiş bir “Teknolojik Kabul Modeli” kullanarak öğretmenlerin teknolojiyi kullanma davranışsal niyetini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırmada Bhutan’ın iki farklı eyaletinde görev yapan 207 öğretmen yer almıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmış; öncelikle TPAB ve kolaylaştırıcı koşulların davranışsal niyet üzerinde doğrudan etkisinin olup olmadığı incelenmiş, ardından algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığının TPAB ve kolaylaştırıcı koşullardan davranışsal niyete aracılık etkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara, TPAB ve kolaylaştırıcı koşulların davranışsal niyet üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğuna dair bir kanıt olmadığı ortaya çıkmıştır ancak TPAB ve kolaylaştırıcı koşulların algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı aracılığıyla öğretmenlerin davranışsal niyeti üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Honra (2022) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan öğretme ve öğrenme yönteminde öğretmenlerin TPAB yeterlikleri incelenerek cinsiyet ve yaş gruplarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve hizmet içi eğitime katılımlarının TPAB yeterliklerine ilişkin algılarda anlamlı bir değişikliğe neden olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını COVID salgını sırasında Filipinler’de çeşitli devlet liselerinde uzaktan eğitim veren 60 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre cinsiyet açısından katılımcıların TPAB yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı

belirlenmiştir. TPAB yeterlikleri açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken TPAB'ın teknolojik bilgi alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların hizmet içi eğitime katılmadan önce ve sonra TPAB yeterliklerinde önemli değişiklikler gösterdikleri de belirlenmiştir. Araştırmada eğitim yönetimlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öncelik vererek söz konusu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik önemli eğitim ve seminerler vermeleri gerektiği önerilmektedir.

Thohir ve arkadaşları (2022), teknolojiyi fen öğretimine entegre etme konusunda öğretmen adaylarının yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Tanımlama konusunda fikir birliğine varmak için bu çalışmada Endonezya'da farklı üniversitelerde görev yapan 30 bilim uzmanı Delphi yönteminin üç turunda uzman olarak yer almıştır. Araştırma sonuçları, uzmanların TPAB'ın bilgi, beceri, karakter ve meta-öğrenme olan dört boyutunda fikir birliğine vardıklarını göstermiştir. Ayrıca çoğu uzmanın görüşleri doğrultusunda 14 madde halinde belirlenen ve 4 boyutta sınıflandırılan 26 önemli yeterlik belirlenmiştir.

Zhang ve Fang (2022) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yükseköğretimde teknoloji entegreli ters yüz sınıf uygulamasına ilişkin bilgilerini ve yeterliklerini araştırmışlardır. TPAB çerçevesini ve öğretmen yeterliği teorilerini kullanan bu araştırma, 12 öğretim görevlisinin yabancı dil olarak İngilizce ile ilgili bildirdiği deneyim ve algıları incelemiştir. Araştırmadan altı tema ortaya çıkmış olup 1'den 3'e kadar olan temalar, İngilizce öğretmenlerinin teknoloji entegreli ters yüz edilmiş sınıfın üç temel öğretim görevini nasıl uyguladıklarını tasvir etmiştir. Ters yüz edilmiş sınıfın öğretim tasarımını TPAB yapılarına dahil ederek araştırmada yeni bir ters yüz edilmiş sınıf uyumlu TPAB çerçevesi geliştirilmiştir. 4'ten 6'ya kadar olan temalar, öğretmenlerin yeterlik duygusunun genel olarak arttığını ancak biraz dalgalandığını ortaya koymuştur. Öğretmen yeterliliğini artıran faktörler arasında öğrenci performansındaki olumlu değişiklikler, destekleyici liderlik, meslektaşlar arasında etkili grup çalışması ve teknolojiye karşı açık fikirlilik yer almaktadır. Öğretmen yeterliliğini azaltan faktörler arasında bölümün dayattığı öğretim modeline bağlılık, teknolojinin kullanıcı dostu olmaması ve kişisel olmayan özellikleri yer almaktadır.

Absari ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin öğrenme konularını nasıl sunduğuna, konu bilgisinin ve teknoloji hakimiyetinin nasıl

uygulandığına ilişkin öğretmenlerin TPAB yeterliklerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Endonezya'nın Salatiga bölgesinde görev 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları pedagojik bilginin TPAB üzerinde olumlu etkisi olduğunu, teknolojik bilgi ve alan bilgisinin ise TPAB üzerinde olumlu etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca teknolojik bilgi ve pedagojik bilginin teknolojik pedagojik bilgi üzerinde olumlu etkisi olduğu ve teknolojik pedagojik bilginin de TPAB üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda yaşın teknolojik bilginin gelişimini etkilediğini ve bir öğretmenin bu bilgilerden birine sahip olmaması durumunda öğrenme sürecinin olumsuz etkileneceği belirlenmiştir.

Andyani ve arkadaşları (2020), TPAB yeterliğinin eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımına etkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılmış ve araştırmanın katılımcılarını Endonezya'nın Mojokerto bölgesindeki ortaokullarda görev yapan 308 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, TPAB'ın öğretmenlerin öz yeterliğini doğrudan etkilemediğini ancak eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımını etkilediğini; örgütsel yenilikçi iklimin öğretmenlerin öz yeterliğini ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımını doğrudan etkilediğini; öğretmenlerin öz yeterliğinin eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımını etkilediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterliğinin aracılık ettiği TPAB'ın eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımını doğrudan etkilemediği ve öğretmenlerin öz yeterliğinin aracılık ettiği örgütsel yenilikçi iklimin eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımını etkilediği belirlenmiştir.

Hill ve Uribe Florez (2020) yaptıkları çalışmada, ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin TPAB yeterliklerini ve öğretmenlerin teknolojiyi matematik sınıflarına nasıl entegre ettiğini araştırmışlardır. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcılarını ABD'nin Orta Atlantik bölgesindeki kırsal bir devlet okulunda görev yapan 31 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen nicel verilerde öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin yüksek, teknoloji bilgilerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin geometriye ilişkin TPAB yeterliklerinin cebire göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel verilerde ortaya çıkan temalar; kavramsal anlayışı, öğretim stratejilerini, zamanı ve öğrenci katılımını içermiştir. Öğretmenlerin geometri bilgisine ortalama olarak daha az güvendikleri görülürken, cebir içeren derslerden ziyade geometri teknolojilerini ve öğretim yaklaşımlarını birleştiren derslerde kendilerini daha güvende hissettikleri belirlenmiştir.

Roussinos ve Jimoyiannis (2019) tarafından yapılan çalışma, Yunan ilköğretim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonuna dair bilgi ve becerilerine ilişkin algılarını incelemek üzere tasarlanmıştır. Araştırmada TPAB çerçevesini benimseyerek eğitimsel bağlam ve öğretmenlerin TPAB becerilerine ilişkin öz değerlendirmeleri olmak üzere iki alt boyut içeren genişletilmiş bir TPAB ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada Yunanistan'ın farklı bölgelerinde görev yapan 360 ilkokul öğretmeni yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin TPAB alanlarına ilişkin iyi düzeyde bilgiye sahip olduklarına inandıklarını göstermiştir. Ancak çoğu öğretmenin TPAB boyutlarını ayrı olarak algıladığı ve sınıf uygulamalarında anlamlı BİT tabanlı uygulamalar tasarlamak ve uygulamak için TPAB bilgilerini entegre edemediği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi değişkenleriyle ilgili olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıflarında bilgi ve iletişim teknolojileri tabanlı etkinlikleri uygulama çabalarının Yunan ilkokullarındaki eğitim politikalarıyla ilgili faktörlerden etkilenebileceği ortaya çıkmıştır.

Xu ve arkadaşları (2018), öğretmen adaylarının TPAB yeterliğinin mevcut durumunu araştırmak, öğretmen adaylarının TPAB yeterliğinin etkisini demografik değişkenlere göre analiz etmek, durum analizinin nedenlerini bulmak ve uygun stratejileri önermek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada Çin'in Hubei eyaletindeki bir üniversitede görev yapan 97 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının iyi bir TPAB yeterliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca TPAB yetkinliğinin tüm boyutlarında etik boyutunun en yüksek, yeterlik boyutunun ise en düşük düzeyde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet, bölüm ve geçmiş yaşam değişkenlerinin öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerini geliştirmeye yönelik bazı stratejiler önerilmektedir.

Maor (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenmelerinde ve daha sonra mesleklerinde kullanma becerilerini geliştiren Avustralya'daki bir yükseköğretim kurumunda e-öğrenme dersinde TPAB modelinin kullanımını araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 40 öğretmen adayı oluşturmuştur. Eğitimlerde öğretmen adaylarına teknoloji ve pedagojiyi entegre edebilen ve en son teknolojileri kullanarak daha etkileşimli öğretmenler olabilen dijital pedagoglar olmayı öğretmeye odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme deneyimini geliştirmek ve öğrencilerin

dersle ilgili düşüncelerini almak amacıyla dijital pedagojiler oluşturmak için e-portfolyolar ve e-kitaplar gibi daha yeni teknolojik araçlar kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerinin ve TPAB'ın farklı alanlarının kullanımına ilişkin anlayışlarının arttığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğunun dijital pedagoğ haline geldiği ve TPAB modelini sınıflarında uygulama fırsatını yakaladığı da belirlenmiştir.

Hosseini ve Kamal (2013) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik bilgilerini TPAB merceğinden ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İran'ın farklı bölgelerinde görev yapan beş farklı branştan 236 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Teknoloji Tutumu Ölçeği” ve “TPAB Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin TPAB yeterlikleri incelendiğinde pedagoji bilgisinin en yüksek, teknolojik pedagoji bilgisinin ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenler ile TPAB ve bileşenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, öğretmenlerin branşı ve öğretmenlik deneyiminin ise TPAB ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile TPAB arasındaki ilişkinin anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Jang ve Tsai (2013) yaptıkları çalışmada, yeni bir bağlama dayalı TPAB modeli kullanarak ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB yeterliklerini araştırmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin TPAB yeterlikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Tayvan'da farklı bölgelerdeki ortaokullardan 1292 fen bilgisi öğretmeni araştırmada yer almıştır. Araştırma bulguları, ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB yeterliklerinin cinsiyet ve öğretmenlik deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. TPAB alt bileşenleri dikkate alındığında erkek fen bilgisi öğretmenlerinin teknoloji bilgilerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneyimli fen bilgisi öğretmenlerinin alan bilgileri ve bağlam içindeki pedagojik alan bilgilerinin deneyimi az olan fen bilgisi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte daha az deneyimi olan fen bilgisi öğretmenlerinin bağlam içindeki teknoloji bilgileri ve teknolojik alan bilgilerinin daha fazla öğretme deneyimi olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Graham ve arkadaşları (2012), öğretmen adaylarının öğretimlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda nasıl karar verdiklerini anlamak için TPAB çerçevesini kullanarak bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya Amerika'nın bir üniversitesinden ilköğretim ve erken çocukluk eğitimi alanında 133 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları her dönem zorunlu bir eğitim teknolojisiye giriş dersine kaydolmuşlardır. Dersler teknoloji kullanımına ilişkin bilgi, beceri ve eğilimleri geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Deney öncesi ve sonrası uygulamalar, öğretmen adaylarının teknolojiyi üç içerik öğretimi tasarımı görevine nasıl ve neden entegre edeceklerini açıklamalarını gerektirmiştir. Araştırmada TPAB yapılarıyla eşlenen öğrenci gerekçelerinden temalar belirlenmiştir. Araştırmada içeriğe özgü bilgi ve genel pedagojik bilgiye dayalı gerekçelerin kullanımında öğrencide önemli bir artış olduğu ancak genel teknolojik bilgiyle ilgili gerekçelerin sabit kaldığı belirlenmiştir.

McGrath ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada, TPAB modeli ve bunun New York Eğitim Bakanlığından alınan bir hibe ile finanse edilen bir okul bölgesinin öğretmen geliştirme programının tasarımına ve geliştirilmesine rehberlik etmek için nasıl kullanıldığı incelenmiştir. Öğretmen geliştirme projeleri için bir çerçeve olarak TPAB modelinin kullanışlılığı, bir projeye katılan 15 biyoloji ve matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmeler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, TPAB'ın bu tür projeler için çerçeve olarak kullanıldığında çok güçlü ve uygun bir model olduğunu göstermiştir. Ancak TPAB'ın kavramsal kılavuzların tek kaynağı olarak kullanılabilecek bir model gibi görünmediği ve bir projenin TPAB modeli tarafından doğrudan ele alınmayan lojistik konular, kalkınma projelerini tasarlarken yetişkin öğrenimi ve yayılma modellerinin ilkelerini dikkate alma ihtiyacı ve sosyal/profesyonel ağlar oluşturma ve destekleme gibi önemli yönlerinin olduğu belirlenmiştir.

Archambault ve Crippen (2009), Amerika'da uzaktan öğretim yapan 596 öğretmeni dahil ettikleri çalışmalarında, TPAB çerçevesi tarafından tanımlanan alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisi olmak üzere üç temel boyuta ilişkin bilgilerini ve bu alanların her birinin birleşimini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, bilgi derecelendirmelerinin pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi boyutlarında en yüksek olduğunu göstermiştir. TPAB çerçevesindeki alanların her biri arasındaki korelasyonlar, teknoloji bilgisi ve pedagoji bilgisinin yanı sıra teknoloji bilgisi ve alan bilgisi boyutları arasında da küçük bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak pedagoji bilgisi ile alan bilgisi arasında daha yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmalar. Kang (2023) tarafından yapılan çalışma, yenilikçi okul iklimi ile öğretim uygulamaları sırasında bilişsel aktivasyon stratejilerinin uygulanması arasındaki ilişkileri anlamak için öğretmenlerin öz yeterliğini incelemek üzere tasarlanmıştır. Araştırmancılarını Kore’deki 176 ortaokulda çalışan 2287 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, yenilikçi okul ikliminin öğretmenlerin öz yeterliği ve okul düzeyinde bilişsel aktivasyon stratejilerinin uygulanması üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca yenilikçi okul iklimi ile bilişsel aktivasyon stratejilerinin uygulanması arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ve bu ilişkiye öğretmenlerin öz yeterliğinin aracılık ettiği ortaya çıkmıştır.

Tutyandari (2023), İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim becerilerine ilişkin algılarını ve öğretmenlik uygulaması sırasındaki kaygılarını da içeren öğretimdeki öz yeterlik algılarını araştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma Endonezya’nın Yogyakarta bölgesindeki bir üniversitenin İngilizce dili eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşan 106 aday öğretmenin katılımıyla karma yöntem yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin öğretim yaptıkları kademelere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların en büyük endişelerinin İngilizce dil yeterlikleri olduğu belirlenmiştir. Hedef dilde akıcı ve doğru konuşmak ve öğretmek de dahil olmak üzere sınıf uygulamalarıyla ilgili zorlukların onlar üzerinde baskı oluşturduğu ve kaygılarını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada geleceğin öğretmenlerini nitelikli hale getirmek için üniversitelerden, öğretmenlerden ve okul topluluklarından sürekli ve sistematik desteğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Muliati ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin öğretim performansı ile dönüşümcü liderlik, yetkinlik ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Endonezya’nın Tangerang bölgesindeki ilkokullarda görev yapan 210 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında dönüşümcü liderliğin, yetkinliğin ve öz yeterliğin öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca öz yeterliğin öğretmen performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yasin ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada, iki düzeyde program okuryazarlığına sahip lise İngilizce öğretmenleri arasındaki öğretmen öz yeterlik farkını

araştırmışlardır. Veriler Endonezya'daki 251 İngilizce öğretmenine uygulanan “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenler program okuryazarlığı puanlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Bulgular, program okuryazarlığı düzeyi yüksek öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi düşük olanlara göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmada hizmet öncesi öğretmen programlarında programlarla ilgili derslerin geliştirilmesi gerektiği ve hizmet içi öğretmen eğitiminin program bilgisine odaklanması gerektiği belirtilmiştir.

Arko (2021), Gana'daki devlet okullarında sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını araştırmıştır. Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve öğretmenlik deneyimine göre öz yeterlik inançlarındaki farklılıklar da incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Gana'nın Cape Coast ilindeki ortaokullarda görev yapan 52 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasında yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Öz yeterlik ölçeğinin diğer boyutlarıyla karşılaştırıldığında öğretim stratejilerinde oldukça yeterli oldukları ve sınıf yönetiminde nispeten yeterlik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve öğretmenlik deneyimine göre öz yeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Han ve Wang (2021), İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlikleri, işe bağlılıkları ve öğretim performansları arasındaki ilişkiyi Çin bağlamında inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bu bağlamda değişkenlerin her biriyle ilgili üç ölçek, çeşitli deneyimlere ve akademik derecelere sahip 614 Çinli İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri, işe bağlılıkları ve öğretim performanslarının pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin öz yeterliklerinin ve işe bağlılıklarının öğretim performanslarını önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir.

Alibakhshi ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretme öz yeterliklerinin sonuçları araştırılmıştır. Araştırma verileri İran'ın Zabankedeh bölgesindeki okullarda görev yapan 20 İngilizce öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öz yeterliğin

pedagojik, öğrenciyle ilgili ve psikolojik olmak üzere farklı sonuçları olduğunu göstermiştir. Her sonucun birkaç alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz yeterliğin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını, psikolojik durumlarını ve iş doyumlarını da etkilediği belirlenmiştir.

Clark (2020) yaptığı boylamsal çalışmada, Amerika'daki Brigham Young Üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 127 aday öğretmenin hizmet öncesi öğrenim sürecindeki ve bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra gelişen öz yeterlik inançlarını araştırmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin birinci sınıftaki yeterliklerine kıyasla öğretmen eğitimi programının sonunda okuma ve çeşitlilik konularını öğretme öz yeterliklerinde bir azalma olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca bir programın hizmet öncesi aşamada önemli ölçüde daha yüksek puanlar meydana getirdiğini ancak bir yıllık öğretimden sonra bu farklılıkların ortadan kalktığını ortaya çıkarmıştır.

Kiel ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada, Almanya'daki ilk ve ortaokullarda farklı öğretmen gruplarının kaynaştırma eğitiminin uygulanmasındaki öz yeterlikleri incelenmiştir. Kapsayıcı program geliştirme, kapsayıcı sınıf yönetimi ve kapsayıcı işbirliğinin öz yeterlik boyutlarına sahip çok boyutlu bir ölçek kullanılarak Almanya'daki 49 farklı okulda görev yapan 471 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma bulgularında öz yeterliği en olumlu olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını en yüksek düzeyde yerine getiren öğretmenler olduğu ve öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin kaynaştırmanın uygulanmasına daha az katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Üstelik öğretmenlerin öz yeterliğin farklı alt boyutlarında farklı yeterlik düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir; öğretmenlerin eşzamanlı olarak kapsayıcı program geliştirme konusunda daha yüksek bir öz yeterliğe ve kapsayıcı işbirliğine ilişkin daha düşük bir öz yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kapsayıcı işbirliğinde en yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin kapsayıcı sınıf yönetiminde en yüksek düzeyde yeterliğe sahip öğretmenler oldukları belirlenmiştir.

Barni ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin değerleri (koruma, değişime açıklık, kendini aşma ve kendini geliştirme) ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca bu ilişkilerin öğretmenlerin kontrollü ve özerk öğretim motivasyonları tarafından ne ölçüde yönetildiği analiz edilmiştir. Araştırmaya İtalya'daki

farklı bölgelerde bulunan 227 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulguları, öğretme motivasyonunun türü ve düzeyi ne olursa olsun öğretmenlerin koruma değerlerinin öz yeterlik duygusuyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca değişime açıklık ve öz yeterliğin yanı sıra kendini aşma ve öz yeterlik arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin motivasyonlarına bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin daha az dış baskı algıladıklarında ve öğretme konusunda kendi kararlarını verdiklerinde bu ilişkilerin daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır.

Ravandpour (2019) yaptığı çalışmada, İranlı yabancı dil öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları İran'ın çeşitli şehirlerindeki farklı dil kurumlarında ders veren 247 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Sürekli Mesleki Gelişim Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sürekli mesleki gelişimin işbirliği yapma, karar verme, yansıtma ve güncelleme olmak üzere tüm alt boyutlarının öz yeterliğin olumlu, anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgulara göre sürekli mesleki gelişimin öğretim stratejileri ile en yüksek olumlu ilişkiye, öğrenci katılımı ile en düşük olumlu ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sürekli mesleki gelişim ile toplam öz yeterlik arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yada ve arkadaşları (2019), Japon ve Finlandiyalı öğretmenler arasında öğretmen öz yeterliğinin kapsamını ve kaynaklarını araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları Japonya'daki farklı bölgelerde bulunan ilk ve ortaokullarda çalışan 261 öğretmen ile Finlandiya'daki farklı bölgelerde bulunan ilk ve ortaokullarda çalışan 1123 öğretmenden oluşmuştur. “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği” veri toplamak amacıyla kullanılmış olup seçilen ölçeğin kültürler arası geçerliliğini sağlamak için gerekli testler yapılmıştır. Her iki ülkede de kişisel deneyim, öğretmenlerin öz yeterliliğine katkıda bulunan dört kaynaktan en güçlüsü olarak belirlenmiştir. Ancak iki grup, sözel iknanın öğretmenlerin öz yeterliğini nasıl yordadığı konusunda farklılık göstermiştir. Araştırmada öz yeterliğin dört temel kaynağının öğretmenlerin öz yeterliliği üzerindeki etkilerinin büyük ölçüde sosyokültürel bağlama bağlı olduğu ve Japonya'da bunun dışındaki faktörlerin de güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Martin (2018) doktora tezinde, ABD'nin Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu mesleki gelişim programı aracılığıyla sertifika alan öğretmenlerin TPAB

bilgilerinin entegre teknolojik bileşenleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ABD'nin Arizona eyaletinde bulunan 84 Ulusal Kurul Sertifikalı öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik bilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki; öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik bilgileri arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki; öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik alan bilgileri arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki; öğretmenlerin öz yeterlikleri ile teknolojik, pedagojik ve alan bilgileri arasında istatistiksel olarak orta derecede anlamlı pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri, mesleki gelişim liderleri ve üniversite program geliştirme uzmanları için etkili öğretmen teknolojik eğitimini ve mesleki gelişimini güçlendirmelerine ve anlamalarına yardımcı olacak önerilerde bulunulmuştur.

Joo ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada, Teknoloji Kabul Modeline dayalı olarak öğretmen adaylarının TPAB yeterlikleri, öğretmen öz yeterlikleri, teknolojinin algılanan kullanım kolaylığı ve teknolojinin algılanan kullanışlılığı arasındaki yapısal ilişkiler incelenmiştir. Üç Kore üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 296 öğretmen adayı çalışmada yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerinin öğretmen öz yeterliğini ve algılanan teknoloji kullanım kolaylığını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin aynı zamanda onların teknoloji kullanım kolaylığını ve sınıfta teknolojinin algılanan kullanışlılığını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen öz yeterliği, algılanan kullanım kolaylığı ve teknoloji kullanımının algılanan kullanışlılığının öğretmenlerin teknolojiyi kullanma niyetlerini etkilediği ancak TPAB yeterliklerinin teknolojiyi kullanma niyetlerini doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir.

Pan ve arkadaşları (2013), Tayvan'daki sağlık ve beden eğitimi programını uygulayan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Tayvan'daki ilkokullarda görev yapan 842 sağlık ve beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretim Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterliklerinin sağlık ve beden eğitimi alanındaki öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

2.2.3 İlgili araştırmaların değerlendirilmesi

Program okuryazarlığı ile ilgili alanyazın incelendiğinde daha çok nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği tespit edilmiş; bu araştırmalarda (Erdamar, 2020; Harvey, 2021; Kauffman vd., 2002; Keskin, 2020; Maba ve Mantra, 2018; Nasırcı, 2022; Nsibande ve Modiba, 2012; Ogar ve Opoh, 2015; Schroeder ve Curcio, 2022; Steiner vd., 2018) ise çoğunlukla rretmenlerin, rretmen adaylarının ve eğitim yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri ve algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. rretmen ve rretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, görev yaptığı okul kademesi, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Korelasyonel çalışmalarda ise (Aydın ve Kurt, 2022; Balouch, vd., 2021; Barut ve Gündoğdu, 2023; Dikmen, 2023; Kuloğlu, 2022a; Kuloğlu, 2023; Momeni Mahmoudi ve Mohammad Zadeh Sangan, 2021; Yar Yıldırım, 2021) program okuryazarlığının iş performansı, sınıf yönetimi, rretme motivasyonu, rretmenlik mesleğine ilişkin tutum, mesleki gelişim, mesleki hazırbulunuşluk, benimsenen eğitim felsefesi, rretim programına bağlılık, program özerkliği, rretmen özerkliği, rretim programını uyarlama, pedagojik bilgi ve beceri düzeyi, yansıtıcı düşünme eğilimi, eleştirel düşünme eğilimi ve program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık gibi değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Ayrıca “Program Okuryazarlığı leği” geliştiren araştırmaların varlığı (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019; Kasapoğlu, 2020) da dikkat çekmektedir. Yurtdışı yayınların genellikle katılımcıların programa dair bilgi ve deneyimlerini ölçmeyi amaçladığı görülmekte; program okuryazarlığı adı altında ayrı bir kavramsal incelemeye ise çok nadir rastlanılmaktadır. Program okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaların bu kavram adı altında son yıllarda yapılmaya başlandığı ve geniş bir kapsamda ele alınmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar program okuryazarlığının ülkemizde yüksek, yurt dışında da düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın ülkemizdeki algıların genelde olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun daha iyi açıklanması için daha fazla araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde rretmenlerin ve rretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştıran bağımsız çalışmaların (Begiç, 2022; Dabija, vd., 2016; Garcıa Toledano, vd., 2023; Woonsun, 2014a) yanı sıra 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları, rretmenlik mesleğine yönelik tutumları,

epistemolojik inançları, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları, mesleki yeterlilikleri, yenilikçi ve girişimci davranış düzeyleri, başarı motivasyonları, mesleki değerleri, öğretme inançları, sosyal girişimcilik özellikleri ve eğitim felsefeleri ile olan ilişkini araştıran çeşitli çalışmalar (Aksüt, 2023; Gür Erdoğan ve Ayanoglu, 2021; Kılıç ve Kılıç, 2022; Lala, 2021; Şentürk ve Baş, 2021) da mevcuttur. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmalarda daha çok betimsel ve ilişkisel modellerin kullanıldığı ve verilerin nicel veri yöntemiyle toplandığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin 21.yüzyıl becerileri başlığı altında ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Badeleh, vd., 2019; Hidayat, vd., 2022; Hosseini Largani ve Amani, 2019; Matsumoto Royo, 2022; Woonsun, 2014b) genel olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ve eğitim teknolojisi yeterliklerine ne ölçüde sahip olduklarının, yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlerin, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumları ve algılarının, modern teknolojilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerin profesyonellik düzeyi üzerindeki etkisinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumu, başarı hedefleri, okulun etkililiği, öğretim yeterliliği gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı saptanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda çalışmaların katılımcılarını daha çok üniversite öğrencileri olmak üzere öğretmen adaylarının oluşturduğu ve nicel yöntem ağırlıklı olmak üzere nitel yöntemin kullanıldığı çalışmaların da olduğu görülmektedir. Literatürde yaşam boyu öğrenme ile farklı okuryazarlık türleri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, vb.) arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışan çalışmalar (Demir, vd, 2022; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Emisiko ve Severina, 2018; Feng ve Jih-Lian, 2016) mevcuttur ancak öğretim programı okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme arasındaki bağlantıya ilişkin araştırmaların azlığı, diğer fikirlerle karşılaştırıldığında öğretim programı okuryazarlığının temel sınırlamalarına bağlanabilir (Schroder ve Curcio, 2022). Dolayısıyla bu çalışma, bu konudaki boşluğu doldurmayı ve bunların ilişkisi üzerine odaklanan bir tartışma başlatmayı amaçlamaktadır.

TPAB ile ilgili alanyazın incelendiğinde kuramsal çalışmaların (Herring, vd., 2016; Mishra ve Koehler, 2006) yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerine ilişkin yapılan bağımsız çalışmaların (Hill ve Uribe Florez, 2020; Honra, 2022; Jang ve Tsai, 2013; Kulaksız, 2020; Maor, 2017; Öndeş ve Ciltas, 2018; Roussinos ve Jimoyiannis, 2019; Xu, vd., 2018) da olduğu görülmektedir. Gerek yurt içinde gerekse

yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiği oldukça fazla çalışma olduğu görülmektedir. İlişkisel çalışmalar (Çar, 2021; Demirci, 2021; Dikmen ve Demirer, 2022; Hosseini ve Kamal, 2013; Karaosmanoğlu, 2023; Keser, vd., 2015; María Gómez Trigueros, 2023) incelendiğinde ise TPAB ile öğretmen özerkliği, öğretmen öz yeterliği, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları, öğretme stili tercihleri, sınıf yönetimi davranışları, mesleğe yönelik tutum ve işe bağlılık gibi değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelendiği gözlemlenmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde katılımcıların TPAB yeterliklerini inceleyen çalışmalarda daha çok betimsel ve ilişkisel modellerin kullanıldığı ve verilerin nicel veri yöntemiyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda toplandığı görülmektedir. TPAB ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde model ortaya çıktığından bu yana gerek kuramsal gerekse görgül pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerine ilişkin araştırmalarda daha çok karma yöntemin kullanıldığı ve katılımcılara yönelik farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle teknoloji okuryazarlığı, ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemi vb. eğitimlerin katılımcıların TPAB düzeylerine etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalar (Elmaadaway ve Abouelenein, 2023; Graham, vd., 2012; McGrath, vd., 2011) da alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcıların TPAB yeterliklerinin eğitimde bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımına etkisini inceleyen birçok çalışma da (Absari, vd., 2020; Andyani, vd., 2020; Boran, 2022; Sakin ve Yıldırım, 2019; Sarıtepeci ve Durak, 2016, Sy, vd., 2023) bulunduğu görülmektedir. Literatürde TPAB'ın alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi boyutlarında öğretim programı okuryazarlığını içerdiği saptanmıştır (Howe ve Watson, 2021; Kuloğlu, 2023). Bunun yanı sıra literatür incelendiğinde TPAB'ın alt boyutlarından biri olan pedagojik bilgi ile öğretim programı okuryazarlığı arasında çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Dikmen, 2023; Dilek, 2020). Bu bağlamda programların esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığı ile ilişkili olabileceği düşünülmekte ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Öz yeterlik algısına yönelik olarak yurt içinde yapılan araştırmalar (Aytaça, 2018; Üstüner, vd., 2009; Yıldırım, vd., 2022) incelendiğinde öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların daha çok belirli branşlarda yoğunlaştığı ve cinsiyet, kıdem, eğitim durumu vs. gibi çeşitli değişkenlere göre incelendiği

görülmektedir. Ayrıca katılımcıların öz yeterlikleri ile program özerklikleri, özel eğitime yönlendirme davranışları, öğretim programına bağlılıkları, sınıf yönetimi becerileri, öğretme motivasyonları, mesleki değerleri, TPAB yeterlikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki öz saygıları, hizmet içi eğitim ihtiyaçları, mesleki bağlılıkları, öğretmenlik inançları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkileri araştıran çeşitli korelasyonel çalışmalarında da (Aytaç, 2022; Çam, 2017; Çobanoğlu, 2011; Işık, 2022; Kabaoğlu, 2015; Kozikoğlu, 2016; Liman ve Paksoy, 2020) olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmalarda daha çok ilişkisel modelin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yurt dışında ilgili alanyazın incelendiğinde benzer şekilde araştırmaların ağırlıklı olarak nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği ancak karma yöntemle yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmaların (Arko, 2021; Kiel, vd., 2020; Yada, vd., 2019) yanı sıra katılımcıların öğretim performansı, öğretim uygulamaları, liderlik becerileri, mesleki değerleri, TPAB yeterlikleri, teknoloji kullanımları, işe bağlılıkları, öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmaların da (Barni, vd., 2019; Han ve Wang, 2021; Joo, vd., 2018; Kang, 2023; Martin, 2018; Muliati, vd., 2022; Pan, vd., 2013; Ravandpour, 2019) olduğu saptanmıştır. Ayrıca farklı öğretim uygulamalarının katılımcıların öz yeterlikleri üzerindeki etkisinin inceleyen deneysel çalışmaların da (Clark, 2020) olduğu gözlemlenmektedir. Literatürde öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmakla beraber öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma (Aydın ve Kurt, 2022; Göl, 2023; Lee ve Davis, 2020; Saracaloğlu ve Çetin, 2023; Yasin, vd., 2022; Yüksel Güler, 2021; Ünal, 2022) bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ve öğretmenlik mesleğine etkilerinin incelenmesinin araştırmaya ayrı bir önem katacağı ve araştırma sonucunda yeni öneriler getireceği düşünülmektedir.

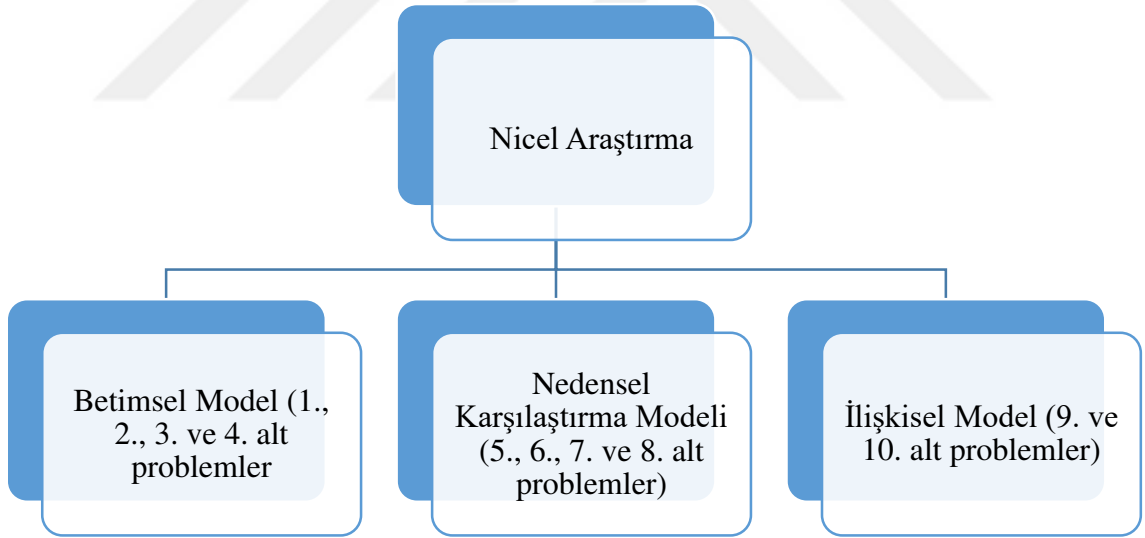
BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve belirtilen değişkenlerin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak amacıyla araştırmanın genel amacı doğrultusundaki alt problemleri göz önünde bulundurularak nicel yaklaşıma dayalı olan betimsel, nedensel karşılaştırma ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin açıklanmasına yönelik kullanılan modeller şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Model Çeşitlemesi

Şekil 8’de görüldüğü üzere araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin açıklanması amacıyla betimsel modelden faydalanılmıştır. Niceliksel araştırma yöntemlerinden betimsel model, toplumsal bir olgu ya da olayın mevcut durumu olduğu hali ile incelenmesini sağlayan araştırma desenidir. Betimsel modelde araştırmacı var olan olgu ya da olaya müdahale etmeden olduğu gibi betimlemeye

çalışmaktadır (Karasar, 2014; Kaya, vd., 2012). Bu araştırmada birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlere ait durumlar var olduğu şekilde ortaya konulmuştur.

Bu araştırmada aynı zamanda neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, bir olguya ya da duruma hiçbir şekilde müdahale edilmeksizin var olduğu şekliyle neden ve sonuç ilişkilerinin incelendiği araştırma modelidir (Büyüköztürk, vd., 2022; Sönmez ve Gülderen Alacapınar, 2013). Bu model ile araştırmanın beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt problemlerine yönelik olarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ile öz yeterlik algı düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu ve onuncu alt problemlerini açıklamak için ise ilişkisel modelden faydalanılmıştır. Korelasyon yönteminde değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ve türü tespit edilirken herhangi bir müdahale olmadan ortaya çıkan olgular arasındaki muhtemel ilişkileri bulmak ve açıklamak amaçlanmaktadır (Çokluk, vd., 2010). İlişkisel model araştırmalarında tanımlayıcı olarak önceden belirlenmiş değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, şiddeti ve açıklama gücü araştırılabilir (Johnson ve Christensen, 2019; Sönmez ve Gülderen Alacapınar, 2013). Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri ve böyle bir değişim varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2014). Ayrıca araştırmada bu modelin keşfedici korelasyon ve yordayıcı korelasyon deseni kullanılmıştır. Keşfedici korelasyon araştırmaları, değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2022). Yordayıcı korelasyon araştırmalarında da değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır. Yordayıcı korelasyon araştırmalarında yordayıcı değişken ve ölçüt değişken olmak üzere iki çeşit değişken vardır. Değeri bilinen ve yordama işlemini yapacak olan değişkene yordayıcı değişken, değeri belirlenecek değişkene ise ölçüt (yordanan) değişken denir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışma da öğretim programı okuryazarlığı ölçüt (yordanan) değişken; yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algısı ise yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin öğretim

programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve belirtilen değişkenlerin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak amacıyla ilişkisel modelin kullanılması uygun görülmüştür.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Çalışma Evrenine İlişkin Öğretmen Sayıları

İlçeler	Öğretmen Sayısı
Bahçeşaray	282
Başkale	756
Çaldıran	1006
Çatak	386
Edremit	2755
Erciş	2992
Gevaş	365
Gürpınar	649
İpekyolu	5395
Muradiye	672
Özalp	1110
Saray	330
Tuşba	2774
Toplam	19472

Evrendeki öğretmen sayısı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilerek toplamda 19472 öğretmenin Van ilinde görev yaptığı bilgisine ulaşılmıştır. İlçeler bazında görev yapan öğretmen sayıları yukarıdaki Tablo 3'te verilmiştir. Van ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilip bu süreçte amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örneklemede araştırmacı ilgilenilen evrenin özelliklerini belirleyip bu özellikleri karşılayan bireylere ulaşır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise geniş bir aralığı içeren farklı durumlar belirlenip seçilir (Christensen, vd., 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, problemle ilgili benzer, değişken ve farklı durumlarla ilgili koşulları içeren bir örneklem seçer (Grix, 2010). Bu bağlamda amaç, genellemeler

yapmak için bu çeşitliliği sunmak değil; aksine, bu çeşitlilik ışığında sorunun çeşitli yönlerini araştırmak ve çeşitli durumlar arasında ortak veya paylaşılan bir olgunun olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır (Marczyk, vd., 2005). Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanıldığında, incelenen olguyla ilgili en fazla bilginin toplanmasına olanak sağlayacak özellikler tanımlanmalıdır (Neuman ve Robson, 2014). Bu doğrultuda öğretmenler belirlenirken Van ilinin tüm ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmesi dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmada bu özellik dikkate alınarak örnekleme alınacak kişiler belirlenmiş ve 1093 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evrenin 20.000 olduğu durumlarda “.01” anlamlılık düzeyinde örneklemin 644 olması evreni temsil etme bakımından yeterli kabul edilmektedir (Çıngı, 1994; Akt. Büyüköztürk vd., 2022). Dolayısıyla bu araştırmada örneklemin çalışma evrenini temsil edebilecek büyüklükte olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyete, bransa, mesleki kıdeme, mezun oldukları fakülteye, eğitim durumlarına, görev yaptıkları okul kademesine, öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumuna ve öğretim programını inceleme sıklığına göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Örnekleme İlişkin Demografik Veriler

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>Kategori</i>	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde(%)</i>
Cinsiyet	Kadın	552	50.50
	Erkek	541	49.50
Branş	Yabancı dil	140	12.81
	Fen bilimleri	141	12.90
	Sosyal bilimler	296	27.08
	Matematik	105	9.61
	Sınıf öğretmenliği	238	21.77
	Meslek dersleri	57	5.22
	Diğer	116	10.61
Mesleki kıdem	1-5 yıl	310	28.36
	6-10 yıl	357	32.66
	11-15 yıl	218	19.95
	16-20 yıl	104	9.52
	21-25 yıl	67	6.13
	26 yıl ve üstü	37	3.39
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	798	73.01
	Diğer	295	26.99
Eğitim durumu	Lisans	842	77.00
	Lisansüstü	251	23.00

Okul kademesi	İlkokul	268	24.52
	Ortaokul	423	38.70
	Lise	402	36.78
Hizmet içi eğitim	Evet	321	29.37
	Hayır	772	70.63
Öğretim programını inceleme sıklığı	Hiç	64	5.86
	Yılda bir kez	326	29.83
	Dönemde bir kez	424	38.79
	Ayda bir kez	163	14.91
	Ayda birkaç kez	116	10.61
	Toplam	1093	100.00

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği”, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliklerini belirlemek amacıyla “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” ve öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla ise “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için e-posta yolu ile kullanım izinleri alınıp izin e-postaları (Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8) ve ölçek formları (Ek 9, Ek 10, Ek 11, Ek 12) ile kişisel bilgi formu (Ek 3) ekte sunulmuştur. Ölçeklerin ve boyutlarının bu araştırma kapsamında da güvenirlik analizleri yapılmış ve kullanılan ölçeklere ait Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi sonuçları güvenirlik analizi bölümünde yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ile öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler yer almaktadır. Bu değişkenler öğretmenler ile ilgili demografik bilgileri (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı) ele almış ve formda bunlara yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.3.2 Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği

Bolat (2017) tarafından geliştirilen 5’li Likert tipinde olan ölçek, 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çok katılıyorum ve tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin tamamında olumlu cümlelere yer verilmiştir; ters maddeler bulunmamaktadır. Ölçek “okuma” ve “yazma” olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta öğretim programlarının 4 temel ögesine (hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları) yönelik ifadeler bulunmaktadır. Okuma boyutu 15; yazma boyutu 14 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları okuma alt boyutu için .88 ve yazma alt boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .94’tür. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011).

3.3.3 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Gür Erdoğan (2014) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirilen bu ölçek, “öğrenmeye isteklilik” (11 madde) ve “gelişmeye açıklık” (6 madde) olmak üzere 2 alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipinde olup “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Alt boyutların Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları öğrenmeye isteklilik alt boyutu için .82 ve gelişmeye açıklık alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .86’dır. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011).

3.3.4 Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği

Kuşkaya Mumcu (2011) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirilen bu ölçek, “teknolojik bilgi” (4 madde) , “teknolojik içerik bilgisi” (4 madde), “teknolojik pedagojik bilgi” (4 madde) ve “teknolojik pedagojik içerik bilgisi” (3 madde) olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Kesinlikle katılmıyorum: 1” ve “Kesinlikle katılıyorum: 10” kriterlerine göre 1’den 10’a kadar 10’lu Likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Faktör puanları bazında ise; teknolojik bilgi için .86, teknolojik içerik bilgisi için .85, teknolojik pedagojik bilgi için .93, teknolojik pedagojik içerik bilgisi için

.91 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011).

3.3.5 Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeği

Bars (2016) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirilen 5’li Likert tipinde olan ölçek, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “sınıf yönetimi (5 madde)”, “öğrenci katılımını sağlama (6 madde)” ve “öğretim stratejileri 10 (madde)” olarak adlandırılmıştır. Bars (2016) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeğinin uyum geçerliğini ortaya koymak üzere Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen ve Köse (2007) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinden yararlanılmıştır. Bars (2016) tarafından iki ölçek aynı anda uygulanmıştır. Daha sonra iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonucunda elde edilen bulgulara göre iki ölçek arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek çalışmanın hedef kitlesine iki hafta arayla uygulanmış ve elde edilen veriler ışığında ölçeğin test-tekrar test ve iç tutarlılık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları sınıf yönetimi alt boyutu için .62, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için .69, öğretim stratejileri alt boyutu için .81 ve ölçeğin tümü için .88 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında ise sınıf yönetimi alt boyutu için .71, öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için .78, öğretim stratejileri alt boyutu için .76 ve ölçeğin tamamı için .83 güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasına başlamadan önce her bir veri toplama aracı için ölçeklerin geliştiricilerinden e-posta ile kullanım izni alınmıştır (Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8). Sonrasında araştırmanın yürütülebilmesi için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 383638 sayısı ile etik kurul izni alınmıştır (Ek 1). Son olarak araştırmanın gerçekleştirileceği Van İl Milli Eğitim

Müdürlüğünden gerekli izin ve onay belgeleri alınmıştır (Ek 2). Bu doğrultuda resmi onayların ardından veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Van il merkezi ve ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı eğitim kurumları ziyaret edilerek veya iletişim kurularak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde gerekli planlamalar yapılarak ve uzun bir zaman dilimine yayılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından farklı ilçelerdeki farklı kademelerde bulunan okullar ziyaret edilmiş veya okullarla iletişim kurulmuş, araştırma süreci ile ilgili okul idaresi bilgilendirilmiş, okul yönetimi aracılığıyla öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmaları sağlanmıştır.

Öğretmenlere bu çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve istedikleri zaman çalışmadan çıkabilecekleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ekte sunulan katılımcı onam formu kullanılmıştır (Ek 4). Öğretmenlere dağıtılan formların müsait bir ortamda ve uygun bir zaman diliminde doldurulması için teslim alma işlemine bir hafta ile iki hafta aralığında bir süre tanınmıştır. Bu şekilde bazı okullar üç kereye kadar ziyaret edilmiştir. Veri toplama sürecinde ziyaret edilen kurumlarda görev yapan öğretmenlere yaklaşık 1500 adet form dağıtılmıştır. Dağıtılan formların 705 tanesi doldurulmuş bir şekilde teslim alınmıştır. Araştırmada daha çok sayıda öğretmene ulaşmak adına verilerin çevrimiçi toplanması yoluna da gidilmiştir. Ölçekler günümüzde çevrimiçi veri toplamada en yaygın tercih edilen araçlardan biri olan Google Form kullanılarak toplanmıştır. Google Form üzerine aktarılan kişisel bilgi formu ve ölçekler, çevrimiçi bağlantı linki oluşturularak e-mail ve Whatsapp aracılığı ile okul yöneticilerine duyurulmuş ve öğretmenlere iletmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde katılımcılara gönderilen formların uygun bir zaman diliminde doldurulması imkanı tanınmıştır. Bu uygulama ile ayrıca katılımcıların formları hızlı ve gelişigüzel bir şekilde doldurmalarını önlemek amaçlanmıştır. Bu şekilde fiziksel olarak formların dağıtıldığı okullarda görev yapan öğretmenler haricinde yaklaşık 2000 öğretmenle çevrimiçi olarak formlar paylaşılmış ve 506 öğretmenden dönüt alınmıştır. Bu kapsamda okul ziyaretleri ve verilerin toplanması işlemi 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi itibarı ile başlamış olup dönemin sonuna kadar devam etmiştir. Bu süreçte Van ili ve ilçelerinde yer alan 138 okul ziyaret edilmiş veya okulla iletişim kurulmuştur. Veri toplama sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda bu çalışmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddeleri tam anlamıyla kapsamadığı ve ilgili olmadığı gerekçesiyle psikolojik danışma ve rehberlik branşı ile özel eğitim branşında görevli öğretmenler ile okul öncesi eğitim kurumları çalışma

kapsamından çıkarılmıştır. İlgili branşlardan ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin doldurmuş oldukları toplam 80 adet form veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca her ne kadar gönüllü olarak katılmış olsalar da öğretmenlerin 38'i ölçeklerin bütün maddelerine aynı cevabı vermiştir. Bu nedenle aykırı/uç değerler barındırdığı tespit edilen 38 adet form çalışmaya dahil edilmemiştir. Veriler toplanması sonrasında veri girişleri yapılmış ve analizlere geçilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde veri türlerine uygun olarak nicel veri analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizinin ilk bölümünde öncelikle çalışmada elde edilen veriler üzerinden ölçme araçlarının geçerlik, güvenirlik ve normallik analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda ölçme araçlarının geçerliğini göstermek adına her bir ölçek için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş ve veri seti ile model uyumu test edilmiştir. Daha sonra katılımcıların çalışmada kullanılan ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda ölçekler ve alt boyutlar düzeyinde güvenirlik analizleri yapılmıştır. Son olarak veri setinde yer alan her bir ölçek ve alt boyutuna ilişkin dağılım normalliğinin kontrolleri gerçekleştirilmiştir.

Veri analizinin ikinci kısmında, araştırma sorularına yönelik analizler gerçekleştirilmeden önce, araştırma sorularında regresyon analizi yapılması amaçlandığı için bu analizin ön şartları ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir.

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

3.5.1 Geçerlik analizi

Veri analizinin bu adımında kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği kanıtı olması adına her ölçek için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu işlem IBM SPSS Amos programı kullanılarak yapılmıştır. Yol diyagramlarında model uyumunu iyileştirmek adına hatalar arası ilişki kurulurken orijinal çalışmalara sadık kalınmıştır. Modellerin uyumu hakkında yorum yapabilmek için alanyazında yer alan mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri olarak Tablo 5'deki değerler esas alınmıştır.

Tablo 5
Uyum İndeksleri İçin Ölçütler

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Mükemmel Uyum Ölçütleri</i>	<i>Kabul Edilebilir Ölçütleri</i>
¹ Ki-kare / Serbeslik Derecesi (χ^2 / df)	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 5$
² Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
² Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
² Tucker-Lewis İndeksi (TLI)	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
³ Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
³ Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR)	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

(¹Tabachnick ve Fidel, 2007; ²Schermelleh-Engel, vd., 2003; ³Kline, 2013)

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde ulaşılan model uyum indeksleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Ait Model Uyum İndeksleri

<i>Ölçekler</i>	<i>X²/df</i>	<i>df</i>	<i>CFI</i>	<i>NFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	7.13	366	.91	.90	.90	.07	.03
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	7.98	112	.91	.90	.90	.08	.02
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	8.46	79	.96	.96	.95	.08	.10
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	7.48	183	.92	.90	.90	.08	.02

Tablo 6’ya göre araştırmada kullanılan ölçeklerin X²/df değerleri hariç bütün uyum indeksleri kabul edilebilir veya mükemmel uyum değerleri almıştır. Bu da bu çalışmada analiz edilen veri setinin iyi birer model uyumu gösterdiğine işaret etmektedir. X² değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için $5 \leq X^2 / df \leq 10$ değerinin de kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir (Muthén ve Muthén, 1998). Bu bağlamda DFA sonucu elde edilen bulgulara göre ölçek yapılarının orijinal ölçekler ile aynı olduğu yani doğrulandığı görülmektedir.

3.5.2 Güvenirlik analizi

Veri analizinin bir sonraki adımında ölçeklerin ve boyutlarının bu araştırma kapsamında da güvenirlik analizleri yapılmış ve kullanılan ölçeklere ait Cronbach's Alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutları	Cronbach's Alpha
Eğitim Programı	Okuma	.94
Okuryazarlığı Ölçeği	Yazma	.95
	Tüm ölçek	.97
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Öğrenmeye isteklilik	.90
	Gelişmeye açıklık	.83
	Tüm ölçek	.92
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	Teknolojik bilgi	.87
	Teknolojik içerik bilgisi	.89
	Teknolojik pedagojik bilgi	.92
	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	.92
	Tüm ölçek	.96
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	Sınıf yönetimi	.88
	Öğrenci katılımını sağlama	.89
	Öğretim stratejileri	.91
	Tüm ölçek	.95

Alanyazında Cronbach Alpha katsayılarının yorumlanması ile ilgili farklı sınıflamalar bulunsa da yaygın olarak kabul edilen görüşe göre $0.6 \leq \alpha \leq 0.7$ kabul edilebilir, $0.7 \leq \alpha \leq 0.9$ iyi, $\alpha \geq 0.9$ ise mükemmel güvenirlik değerleri olarak kategorize edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo 7'deki değerler incelendiğinde bütün ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri .83 ile .97 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu bu değerlerden anlaşılmaktadır.

3.5.3 Dağılım normalliğinin kontrolü

Araştırmalarda parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılması, verilerin normal dağılıp dağılmadığına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle bazı araştırma soruları ile ilgili analizler yapılmadan önce normallik analizlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Güzeller, 2016). Bu doğrultuda katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri ile analiz edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Normallik Analizi

Ölçekler	Alt Boyutları	Çarpıklık	Çarpıklık S. Hata	Basıklık	Basıklık S. Hata
Eğitim Programı	Okuma	-.283	.074	-.345	.148
Okuryazarlığı	Yazma	-.382	.074	-.456	.148
Ölçeği	Tüm ölçek	-.315	.074	-.429	.148
Yaşam Boyu	Öğrenmeye isteklilik	-.421	.074	-.186	.148
Öğrenme	Gelişmeye açıklık	-.484	.074	-.385	.148
Eğilimleri Ölçeği	Tüm ölçek	-.481	.074	-.116	.148
Teknolojik	Teknolojik bilgi	-.543	.074	-.092	.148
Pedagojik İçerik	Teknolojik içerik bilgisi	-.681	.074	.175	.148
Bilgisi Ölçeği	Teknolojik pedagojik bilgi	-.725	.074	.051	.148
	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	-.794	.074	.706	.148
	Tüm ölçek	-.639	.074	.046	.148
Öğretmenlik	Sınıf yönetimi	-.444	.074	-.318	.148
Mesleğine	Öğrenci katılımını sağlama	-.399	.074	-.218	.148
Yönelik Öz	Öğretim stratejileri	-.380	.074	-.555	.148
Yeterlik Ölçeği	Tüm ölçek	-.357	.074	-.443	.148

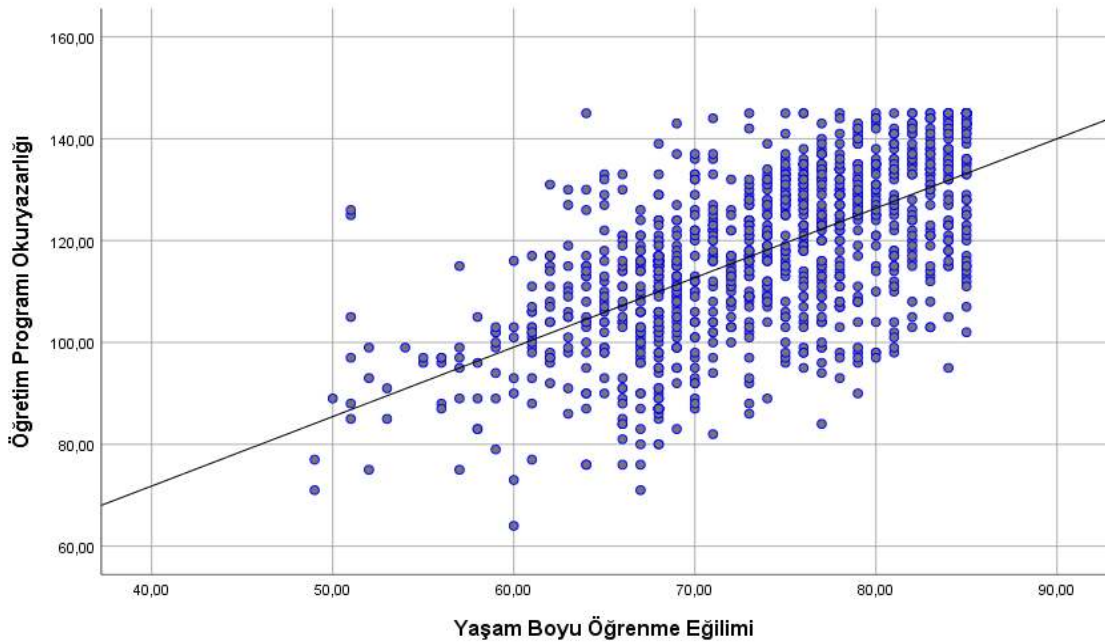
Araştırmada kullanılan veri setinin normallik analizleri çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek yapılmıştır. Hair ve arkadaşları (2013), -1 ve +1 arasında kalan değerlerin büyük ölçüde normal dağılıma işaret ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan veri setinin bütün ölçekler ve alt boyutlarında normal dağılım gösterdiği ve parametrik analizlerin kullanılmasının uygun olduğu ifade edilebilir.

3.5.4 Regresyon ön analizleri

Araştırmanın dördüncü temel sorusuna yönelik olarak araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algısı) bağımlı değişken (öğretim programı okuryazarlığı) üzerindeki etkilerini; başka bir deyişle bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordayıp yordamadıklarını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için bazı ön şartlar bulunmaktadır. İlk olarak analizde yer alan değişkenlerin eşit aralıklı veya eşit oranlı ölçme düzeyinde ve sürekli değişken olmaları gerekmektedir. Yine değişkenlerin tamamının veri setinde normal dağılım göstermiş olması da regresyon analizi için bir gerekliliktir. Ayrıca regresyon analizi gerçekleştirilebilmesi için değişkenler arasında doğrusal ilişkiler bulunmalı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunmamalıdır. Analiz esnasında gözlenen değişkenler arasında uç değerlerin bulunmaması, tahminlere ait hataların normal

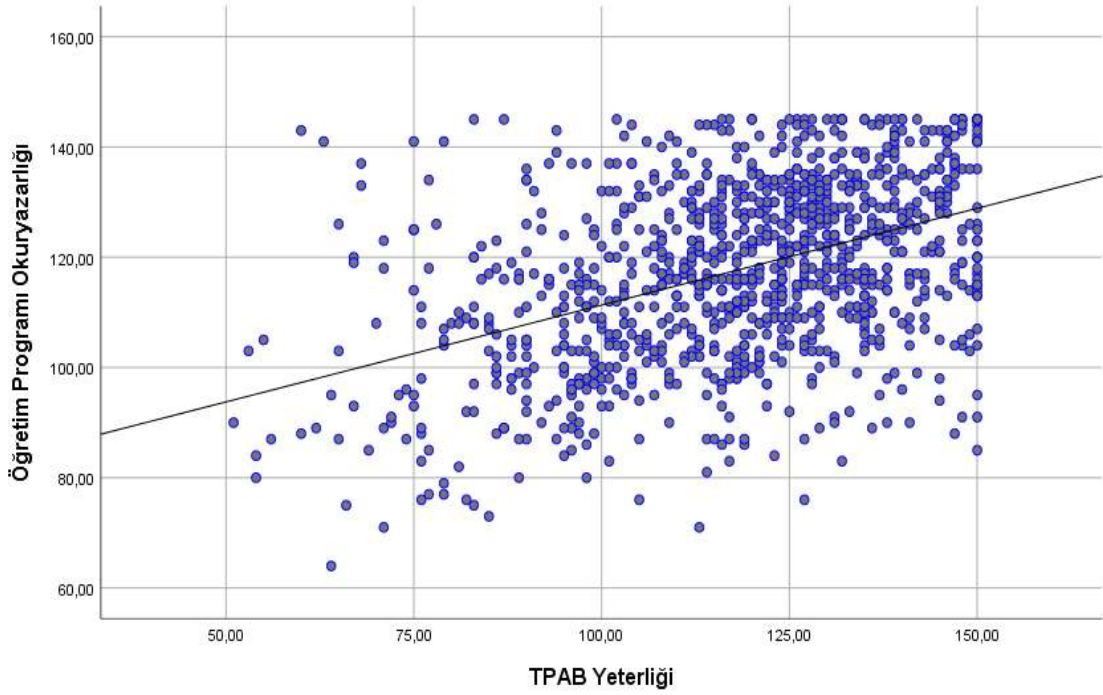
dağılması, hataların birbirinden bağımsız olması ve eş varyanslılığın bulunması da bu ön şartlar arasında yer almaktadır (Field, 2009).

Araştırmada yer alan değişkenleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin hepsi eşit oranlı ölçme düzeyinde olduğundan ve değişkenler süreklilik gösterdiğinden regresyon analizi için ilk ön şart sağlanmış görünmektedir. Verilerin analizi bölümünde dağılım normalliği kontrollerinin yapıldığı ve verilerin normal dağıldığı da bilinmektedir. Değişkenler arasındaki doğrusallık ise bağımlı değişken ile her bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi gösteren basit saçılım grafikleri aracılığıyla incelenmiştir. Şekil 9, 10, 11 ve 12 sırasıyla öğretim programı okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algısı ile olan doğrusallık ilişkisini göstermektedir.



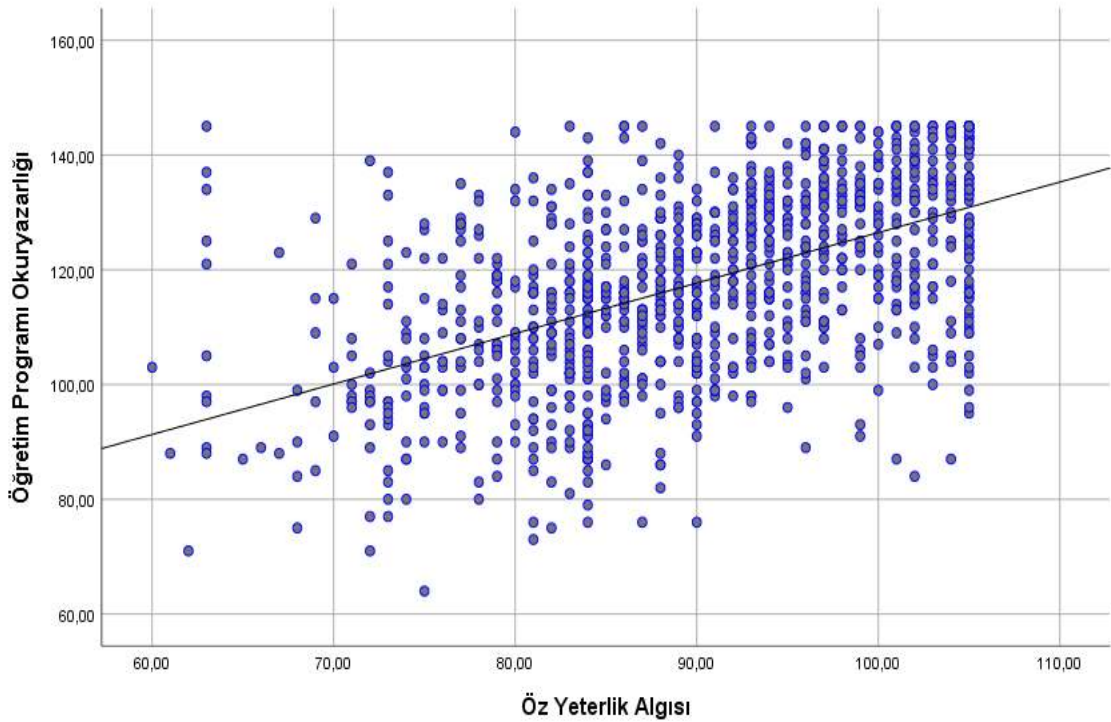
Şekil 9. Öğretim Programı Okuryazarlığı-Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Saçılım Grafiği

Şekil 9’da bağımlı değişken olan öğretim programı okuryazarlığı ile bağımsız değişkenlerden yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.



Şekil 10. Öğretim Programı Okuryazarlığı-TPAB Yeterliği Saçılım Grafiği

Şekil 10’da bağımlı değişken olan öğretim programı okuryazarlığı ile bağımsız değişkenlerden TPAB yeterliği arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.



Şekil 11. Öğretim Programı Okuryazarlığı-Öz Yeterlik Algısı Saçılım Grafiği

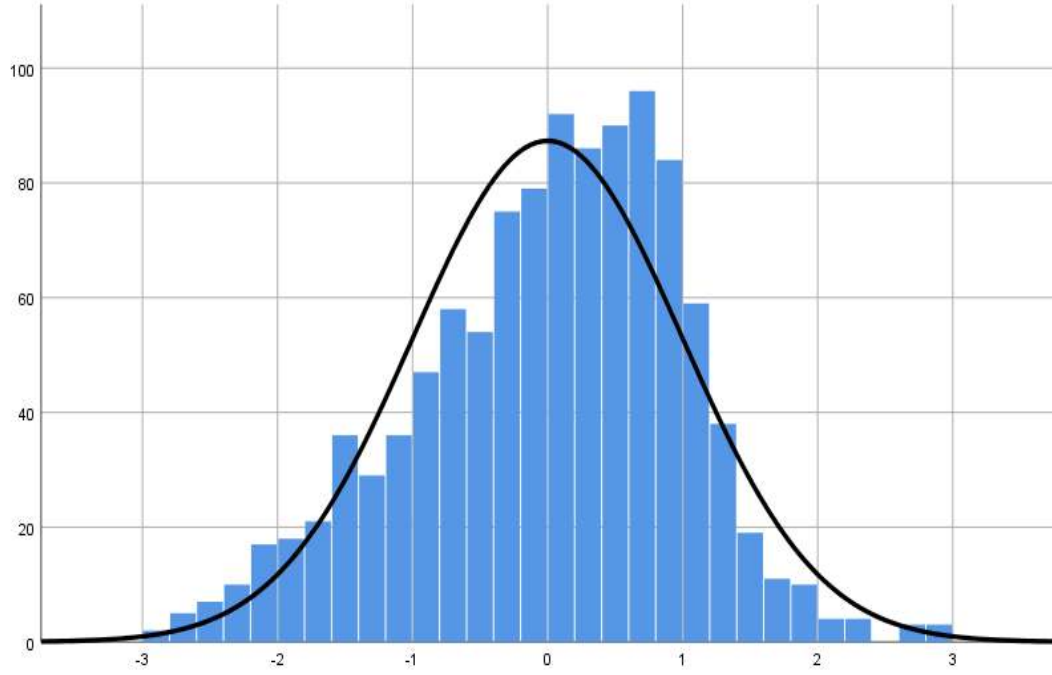
Şekil 11’de bağımlı değişken olan öğretim programı okuryazarlığı ile bağımsız değişkenlerden öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin doğrusallığı görülmektedir. Sağa doğru yükselen regresyon doğrusu her iki değişken arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Şekil 9, 10, ve 11’deki basit saçılım grafikleri incelendiğinde bağımlı değişken olan öğretim programı okuryazarlığı ile bağımsız değişkenler yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algısı arasında pozitif yönlü ve doğrusal ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumda regresyon analizinin ön şartlarından bir diğeri olan değişkenler arası doğrusal ilişkiler bulunmasının karşılandığı anlaşılmaktadır.

Analizin bir diğer ön şartı olan bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantılılık içinse değişkenler arasındaki ilişkilerin katsayıları (Pearson r) incelenmiştir. Korelasyon katsayılarının $r > .80$ olması durumunda çoklu bağlantılılık problemi olacağı bilinmektedir (Field, 2009). Çalışmada yer alan bağımsız değişkenler arası ilişki katsayıları (Tablo 47) bu değer altında yer aldığı için çoklu bağlantılılık problemi bulunmamaktadır. Ayrıca, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığına VIF değerleri incelenerek de karar verilebilir. Çalışmada yer alan bağımsız değişkenler için VIF değerleri incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi için 1.847, TPAB yeterliği için 1.430 ve öz yeterlik algısı için 1.793 olduğu gözlemlenmektedir. Bu değerlerin 4’ün altında yer alması, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığını göstermektedir (Hair, vd., 2013). Bu durum, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin çok güçlü olmadığını, dolayısıyla birbirleri üzerindeki etkilerinin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini yorumlamada olumsuz bir etkiye neden olmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle regresyon analizinin bir diğer ön şartı da sağlanmış olmaktadır.

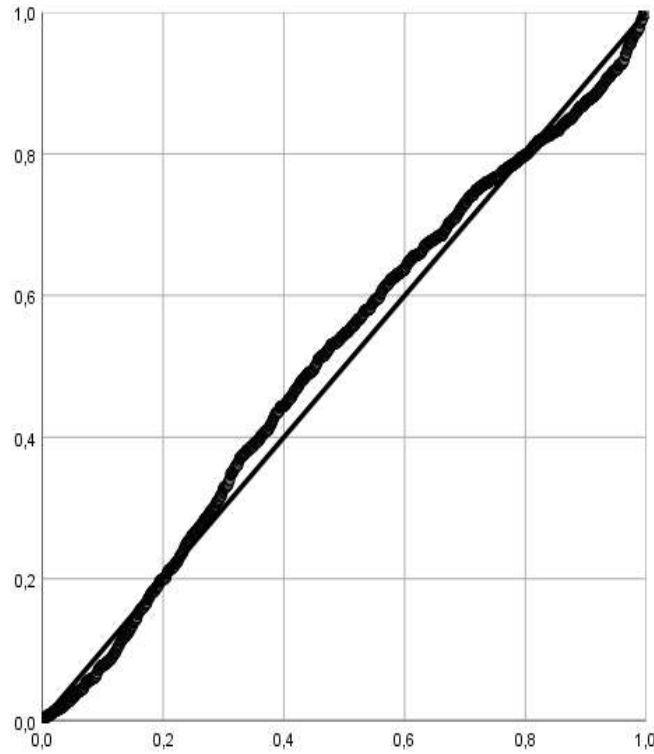
Bir sonraki adımda gözlem değerleri arasında uç değerlerin bulunmaması durumu kontrol edilmiştir. Uç değerlerin tespiti için minimum ve maksimum standart hata değerleri ile Cook’un mesafe değeri incelenmiştir. Bu durum için en düşük ve en yüksek hata değerlerinin -3.29 ile +3.29 arasında yer alması, Cook mesafe değerinin ise 1.00’den düşük olması beklenmektedir. (George ve Mallery, 2010). Bu değerler incelendiğinde en düşük hata değerinin -2.82, en yüksek hata değeri ise 2.99 olduğu, Cook mesafe değerinin ise .045 olduğu görülmektedir. Bu durumda gözlem değerleri arasında uç değerlerin bulunmadığı ve regresyon analizinin bir diğer ön şartının daha sağlandığı ifade edilebilir.

Regresyon analizi ön şartlarında bir sonraki adımda tahminlere ait hataların normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmektedir. Bunun için regresyondaki tahminlere ait hataların dağılımını gösteren Şekil 12'deki histograma ve bağımlı değişkendeki gözlem değerleri ile regresyon doğrusu arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 13'deki regresyon grafiğine bakılmaktadır.



Şekil 12. Regresyon Tahminlerine Ait Hata Dağılımı

Şekil 12'de yer alan histogramda tahminlere ait hata dağılımının bir çan eğrisi şeklinde olduğu ve normal dağıldığı gözlemlenmektedir.

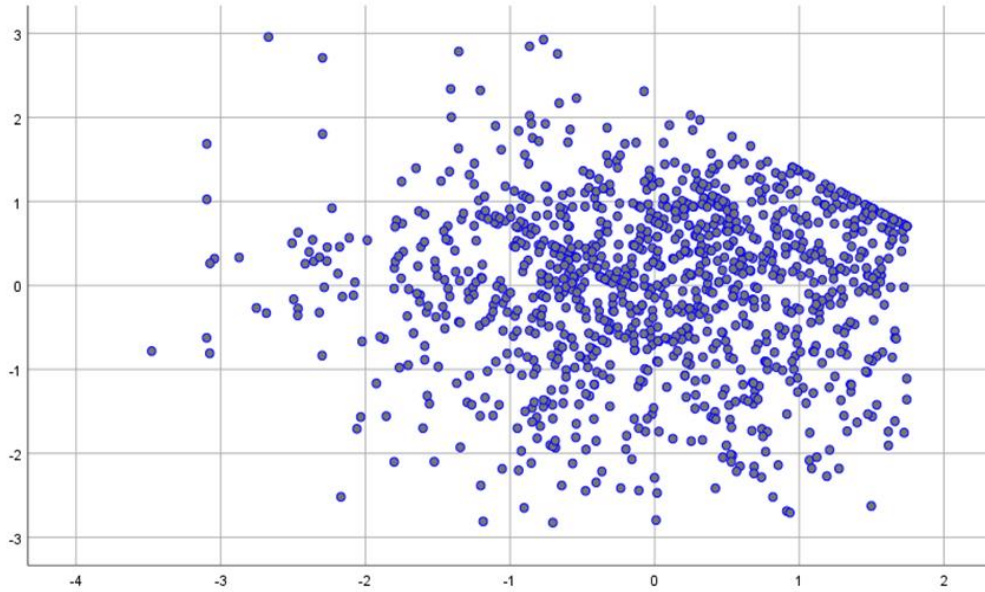


Şekil 13. Regresyon Grafiği

Şekil 13'te yer alan regresyon grafiğinde yer alan bağımlı değişkendeki gözlem değerlerinin sağa doğru yükselen doğrusal regresyon çizgisinin etrafında kümелendiği gözlemlenmektedir. Bu da tahminlere ait hataların normal dağıldığına işaret etmektedir.

Regresyon analizinin bir diğer ön şartı olan hataların birbirlerinden bağımsız olması durumu Durbin Watson değeri ile incelenmektedir. 0 ile 4 arasında bir değer alabilen Durbin Watson'ın 1 ile 3 arasında değer alması ve 2'ye yakın olması beklenmektedir (Field, 2009). Çalışmada ölçülen Durbin Watson değeri 1.779 olduğu için hataların birbirinden bağımsız olduğu ve regresyon analizinin bu ön şartının da sağlanmış olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi ön şartlarında son olarak gözlem değerleri arasında eş varyanslılık (homoskedastiklik) olup olmadığı kontrol edilmektedir. Bunun için Şekil 14'te yer alan saçılım grafiği incelenmektedir.



Şekil 14. Homoskedastiklik Saçılım Grafiği

Şekil 14'te yer alan homoskedastiklik saçılım grafiği incelendiğinde gözlem değerlerinin grafik üzerinde geniş bir alanda saçılım gösterdiği ve dikdörtgene benzer bir dağılım olduğu gözlemlenmektedir. Bu da gözlem değerleri arasında eş varyanslılığın olduğuna işaret etmekte ve regresyon analizinin son ön şartının da sağlandığını göstermektedir.

3.5.5 Araştırma sorularıyla ilgili analizler

Araştırmanın dört temel sorusu bulunmaktadır. Birinci araştırma sorusu katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda her bir değişkenle ilgili katılım düzeylerini ölçmeyi hedeflediği için tanımlayıcı istatistiklere erişmek amacıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, TPAB yeterlikleri ve öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek üzere betimsel istatistikler yapıp ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların her bir ölçek maddelerine verdikleri cevapların likert düzeyde ortalama puanlar üzerinden analizi yapılarak ulaşılan betimsel istatistik sonuçları bulgular bölümünde alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bu başlıklarda yer alan tablolardaki ortalama değerler, alanyazında genel kabul gören ve Tablo 9'da yer alan kesme aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Tablo 9

Beşli ve Onlu Likert Tipi Ölçeklerde Aritmetik Ortalamanın Yorumlanması

Onlu Likert	Beşli Likert	Yorum
1.00-1.90	1.00-1.80	Çok düşük
1.91-2.80		
2.81-3.70	1.81-2.60	Düşük
3.71-4.60		
4.61-5.50	2.61-3.40	Orta
5.51-6.40		
6.41-7.30	3.41-4.20	Yüksek
7.31-8.20		
8.21-9.10	4.21-5.00	Çok yüksek
9.11-10.00		

Araştırmanın ikinci temel sorusunda çalışmada yer alan bağımlı değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yanıtı değişkenlerde (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim durumu ve öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu) bağımsız gruplar t-testi, üç veya daha fazla yanıtı değişkenlerde ise (branş, mesleki kıdem, çalışılan okul kademesi ve öğretim programını inceleme sıklığı) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Kullanılan analizlerde homojenlik testi olarak levene testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2024) ve Ergün (1995) varyansların eşit olduğu durumlarda ($p>0.05$) (Equal variances assumed) değerleri, varyansların eşit olmadığı durumlarda ($p<0.05$) (Equal variances not assumed) (Unequal) değerlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle bağımsız gruplar t testi için varyansların homojen olmadığı t değeri, Anova analizinde ise Welch testi değeri dikkate alınmıştır. Ayrıca, ANOVA testinde yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden gruplar homojenlik varsayımı sağlanmışsa Scheffe testi ile; gruplar homojenlik varsayımı sağlanmamışsa Games Howell (GH) testi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü temel sorusu, çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeyi hedeflediği için ilişkisel analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bu modelin keşfedici korelasyon deseni kullanılarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmiş, dağılım normalliğinin kontrolü

sonucu ulaşılan sonuçlar Pearson katsayısı dikkate alınarak yorumlanmış ve elde edilen bulgular ilgili başlık altında sunulmuştur.

Araştırmanın dördüncü temel sorusunda araştırma kapsamında ele alınan birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini tahmin etmek, başka bir deyişle yordayıcılıklarını test etmek amaçlandığından çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu çerçeve araştırmada ilişkisel modelin yordayıcı korelasyon deseni kullanılarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öz yeterlik algılarının öğretim programı okuryazarlıklarını ne düzeyde etkilediği belirlenmiş ve elde edilen bulgular ilgili başlık altında sunulmuştur.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular çeşitli tablolar aracılığıyla anlamlı bir şekilde sunulmuştur. Elde edilen bulgular araştırma soruları ile ilişkili biçimde alt problemlerin sırası doğrultusunda sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Veriler

Ölçek	Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Programı	Okuma	1093	4.11	.55
Okuryazarlığı Ölçeği	Yazma	1093	4.00	.62
	Tüm ölçek	1093	4.06	.56

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.06$) olduğu görülmektedir. Tablo 10’daki veriler alt boyutlar açısından incelendiğinde ise katılımcıların okuma ($\bar{X}=4.11$) ve yazma ($\bar{X}=4.00$) alt boyutlarında da yüksek düzeyde okuryazarlığa sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Öğretmenlerin öğretim yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerine İlişkin Veriler

Ölçek	Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Yaşam Boyu	Öğrenmeye isteklilik	1093	4.31	.46
Öğrenme	Gelişmeye açıklık	1093	4.38	.49
Eğilimleri Ölçeği	Tüm ölçek	1093	4.34	.44

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin genel olarak çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.34$) olduğu görülmektedir. Tablo 11’deki veriler alt boyutlar açısından incelendiğinde katılımcıların öğrenmeye isteklilik ($\bar{X}=4.31$) ve gelişmeye açıklık ($\bar{X}=4.38$) düzeylerinin de çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliği Düzeylerine İlişkin Veriler

Ölçek	Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Teknolojik	Teknolojik bilgi	1093	7.73	1.49
Pedagojik	Teknolojik içerik bilgisi	1093	7.94	1.49
İçerik Bilgisi	Teknolojik pedagojik bilgi	1093	8.18	1.42
Ölçeği	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	1093	7.65	1.64
	Tüm ölçek	1093	7.89	1.36

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X}=7.89$) olduğu görülmektedir. Tablo 12’deki veriler alt boyutlar açısından incelendiğinde katılımcıların teknolojik bilgi ($\bar{X}=7.73$), teknolojik içerik bilgisi ($\bar{X}=7.94$), teknolojik pedagojik bilgi ($\bar{X}=8.18$) ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($\bar{X}=7.65$) düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Veriler

Ölçek	Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmenlik	Sınıf yönetimi	1093	4.26	.56
Mesleğine Yönelik	Öğrenci katılımını sağlama	1093	4.27	.55
Öz Yeterlik Ölçeği	Öğretim stratejileri	1093	4.31	.50
	Tüm ölçek	1093	4.29	.47

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.29$) olduğu görülmektedir. Tablo 13'teki veriler alt boyutlar açısından incelendiğinde katılımcıların sınıf yönetimi ($\bar{X}=4.26$), öğrenci katılımını sağlama ($\bar{X}=4.27$) ve öğretim stratejileri ($\bar{X}=4.31$) düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin öğretim program okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14
Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Okuma	Kadın	552	4.15	.52	1070	1.825	.068
		Erkek	541	4.08	.59			
	Levene (F=6.379; p=.012*)							
	Yazma	Kadın	552	4.00	.62	1091	-.099	.921
		Erkek	541	4.01	.63			
	Levene (F=.007; p=.934)							
	Tüm ölçek	Kadın	552	4.08	.54	1091	.884	.377
		Erkek	541	4.05	.58			
Levene (F=1.478; p=.224)								

*p <.05

Tablo 14'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin gerek okuma ($t_{(1070)}=1.825$, $p>.05$) ve yazma ($t_{(1091)}=-.099$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=.884$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Okuma	Yabancı dil	140	4.15	.51	G. Arası	1.689	6	.281	.918	.481
	Fen bilimleri	141	4.13	.56	G. İçi	332.865	1086	.307		
	Sosyal bilimler	296	4.09	.56	Toplam	334.554	1092			
	Matematik	105	4.15	.54						
	Sınıf öğr.	238	4.09	.59						
	Meslek dersleri	57	4.24	.49						
	Diğer	116	4.07	.57						
Levene (F=.993; p=.429)										
Yazma	Yabancı dil	140	4.00	.58	G. Arası	3.635	6	.606	1.571	.152
	Fen bilimleri	141	4.01	.63	G. İçi	418.687	1086	.386		
	Sosyal bilimler	296	4.00	.65	Toplam	422.322	1092			
	Matematik	105	3.99	.68						
	Sınıf öğr.	238	3.94	.61						
	Meslek dersleri	57	4.21	.52						
	Diğer	116	4.05	.59						
Levene (F=1.954; p=.069)										
Tüm Ölçek	Yabancı dil	140	4.08	.51	G. Arası	2.108	6	.351	1.131	.342
	Fen bilimleri	141	4.07	.57	G. İçi	337.394	1086	.311		
	Sosyal bilimler	296	4.04	.57	Toplam	339.501	1092			
	Matematik	105	4.07	.58						
	Sınıf öğr.	238	4.02	.57						
	Meslek dersleri	57	4.23	.46						
	Diğer	116	4.06	.55						
Levene (F=1.897; p=.078)										

Tablo 15'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin gerek okuma ($F_{(6,1086)}=.918$, $p>.05$) ve yazma ($F_{(6,1086)}=1.571$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($F_{(6,1086)}=1.131$, $p>.05$) branşa göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu durumda branş fark etmeksizin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları								
Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Okuma	1-5 yıl	310	4.00	.56	G. Arası	6.102	5	1.220	4.039	.001*	1<3
	6-10 yıl	357	4.14	.54	G. İçi	328.452	1087	.302			
	11-15 yıl	218	4.18	.55	Toplam	334.554	1092				
	16-20 yıl	104	4.14	.58							
	21-25 yıl	67	4.20	.55							
	26 yıl ve üstü	37	4.21	.54							
Levene (F=.213; p=.957) Fark: Scheffe											
Yazma	1-5 yıl	310	3.90	.60	G. Arası	4.597	5	.919	2.393	.036*	1<3
	6-10 yıl	357	4.03	.62	G. İçi	417.725	1087	.384			
	11-15 yıl	218	4.07	.60	Toplam	422.322	1092				
	16-20 yıl	104	4.02	.70							
	21-25 yıl	67	4.05	.59							
	26 yıl ve üstü	37	4.06	.69							
Levene (F=1.206; p=.304) Fark: Scheffe											
Tüm Ölçek	1-5 yıl	310	3.95	.55	G. Arası	5.308	5	1.062	3.453	.004*	1<3
	6-10 yıl	357	4.08	.55	G. İçi	334.193	1087	.307			
	11-15 yıl	218	4.13	.54	Toplam	339.501	1092				
	16-20 yıl	104	4.08	.62							
	21-25 yıl	67	4.13	.54							
	26 yıl ve üstü	37	4.14	.57							
Levene (F=.819; p=.536) Fark: Scheffe											
1-“1-5 yıl”, 2-“6-10 yıl”, 3-“11-15 yıl”, 4-“16-20 yıl”, 5-“21-25 yıl”, 6-“26 yıl ve üstü”											*p <.05

Tablo 16’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarında hem okuma ($F_{(5,1087)}=4.039$, $p<.05$) ve yazma ($F_{(5,1087)}=2.393$, $p<.05$) alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde ($F_{(5,1087)}=3.453$, $p<.05$) mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 11-15 yıl arasında olan öğretmenler arasında 11-15 yıl arasında kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğretim programlarına dair bilgi ve becerilerinin daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Okuma	Eğitim	798	4.11	.55	1091	-.094	.925
		Diğer	295	4.12	.58			
	Levene (F=1.115; p=.291)							
	Yazma	Eğitim	798	3.99	.61	1091	-1.432	.152
		Diğer	295	4.05	.65			
	Levene (F=2.530; p=.112)							
Tüm ölçek	Eğitim		798	4.05	.55	1091	-.819	.413
	Diğer		295	4.08	.58			
Levene (F=2.074; p=.150)								

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin gerek okuma ($t_{(1091)}=-.094$, $p>.05$) ve yazma ($t_{(1091)}=-1.432$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=-.819$, $p>.05$) mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, eğitim fakültelerinden ve pedagojik formasyon alarak diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Okuma	Lisans	842	4.10	.55	1091	-2.059	.040*
		Lisansüstü	251	4.18	.56			
	Levene (F=.086; p=.769)							
	Yazma	Lisans	842	3.98	.62	1091	-1.829	.068
		Lisansüstü	251	4.07	.64			
	Levene (F=.436; p=.509)							
Tüm ölçek	Lisans		842	4.04	.55	1091	-2.042	.041*
	Lisansüstü		251	4.12	.57			
Levene (F=.117; p=.733)								

*p <.05

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma ($t_{(1091)}=-.094$, $p<.05$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=-.819$, $p<.05$) lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği ancak yazma ($t_{(1091)}=-1.432$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı tespit

edilmiştir. Bu durumda, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Boyutlar	Kademe	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Okuma	İlkokul	268	4.12	.59	G. Arası	2.501	2	1.251	4.105	.014*	2<3
	Ortaokul	423	4.06	.52	G. İçi	332.052	1090	.305			
	Lise	402	4.17	.56	Toplam	334.554	1092				
Levene (F=4.579; p=.010*) Fark: Games Howell											
Yazma	İlkokul	268	3.96	.62	G. Arası	5.410	2	2.705	7.072	.001*	1<3
	Ortaokul	423	3.94	.60	G. İçi	416.912	1090	.382			
	Lise	402	4.10	.64	Toplam	422.322	1092				
Levene (F=1.043; p=.353) Fark: Scheffe											
Tüm Ölçek	İlkokul	268	4.04	.58	G. Arası	3.642	2	1.821	5.910	.003*	2<3
	Ortaokul	423	4.00	.52	G. İçi	335.859	1090	.308			
	Lise	402	4.13	.57	Toplam	339.501	1092				
Levene (F=3.356; p=.035*) Fark: Games Howell											
1-“İlkokul”, 2-“Ortaokul”, 3-“Lise”											*p <.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarında okuma ($F_{(2,1090)}=4.105$, $p<.05$) alt boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında lisede görev yapanların lehine; yazma ($F_{(2,1090)}=7.072$, $p<.05$) alt boyutunda ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında lisede görev yapanların lehine; ölçeğin genelinde ($F_{(2,1090)}=5.910$, $p<.05$) ise ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında lisede görev yapanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, lisede görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Okuma	Evet	321	4.22	.54	1091	3.935	.000*
		Hayır	772	4.07	.55			
	<i>Levene (F=.061; p=.805)</i>							
	Yazma	Evet	321	4.16	.56	671	5.797	.000*
		Hayır	772	3.94	.63			
	<i>Levene (F=8.860; p=.003*)</i>							
Tüm ölçek	Evet		321	4.19	.52	1091	4.992	.000*
	Hayır		772	4.01	.56			
<i>Levene (F=2.997; p=.084)</i>								

*p <.05

Tablo 20’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin hem okuma ($t_{(1091)}=3.935$, $p<.05$) ve yazma ($t_{(671)}=5.797$, $p<.05$) alt boyutlarında hem ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=4.992$, $p<.05$) öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Boyutlar	Sıklık	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Okuma	Hiç	64	3.84	.62	G. Arası	10.515	4	2.629	8.826	.000*	1<2
	Yılda bir kez	326	4.07	.57	G. İçi	324.039	1088	.298			1<3
	Dönemde bir kez	424	4.13	.54	Toplam	334.554	1092				1<4
	Ayda bir kez	163	4.11	.49							1<5
	Ayda birkaç kez	116	4.32	.50							2<5
											3<5
<i>Levene (F=1.801; p=.126) Fark: Scheffe</i>											
Yazma	Hiç	64	3.72	.67	G. Arası	12.033	4	3.008	7.977	.000*	1<3
	Yılda bir kez	326	3.94	.65	G. İçi	410.289	1088	.377			1<4
	Dönemde bir kez	424	4.02	.60	Toplam	422.322	1092				1<5
	Ayda bir kez	163	4.06	.57							2<5
	Ayda birkaç kez	116	4.21	.56							
<i>Levene (F=1.760; p=.135) Fark: Scheffe</i>											
	Hiç	64	3.78	.61	G. Arası	11.031	4	2.758	9.135	.000*	1<3

Tüm	Yılda bir kez	326	4.01	.58	G. İçi	328.470	1088	.302	1<4
Ölçek	Dönemde bir kez	424	4.08	.54	Toplam	339.501	1092		1<5
	Ayda bir kez	163	4.08	.50					2<5
	Ayda birkaç kez	116	4.27	.51					3<5
<i>Levene (F=1.866; p=.114) Fark: Scheffe</i>									
1-“Hiç”, 2-“Yılda bir kez”, 3-“Dönemde bir kez”, 4-“Ayda bir kez”, 5-“Ayda birkaç kez”									*p <.05

Tablo 21’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma ($F_{(4,1088)}=8.826$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını hiç incelemeyen öğretmenler ile yılda bir kez, dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında yılda bir kez, dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine; öğretim programlarını yılda bir kez, dönemde bir kez ve ayda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yazma ($F_{(4,1088)}=7.977$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını hiç incelemeyen öğretmenler ile dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine; öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ($F_{(4,1088)}=9.135$, $p<.05$) ise öğretim programlarını hiç incelemeyen öğretmenler ile dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine; öğretim programlarını yılda bir kez ve dönemde bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme sıklıkları arttıkça öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre

anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Öğrenmeye isteklilik	Kadın	552	4.36	.43	1072	3.426	.001*
		Erkek	541	4.26	.48			
	Levene (F=5.262; p=.022*)							
	Gelişmeye açıklık	Kadın	552	4.42	.47	1091	2.843	.005*
		Erkek	541	4.34	.50			
	Levene (F=.643; p=.423)							
	Tüm ölçek	Kadın	552	4.38	.42	1091	3.428	.001*
		Erkek	541	4.29	.46			
	Levene (F=3.174; p=.075)							

*p <.05

Tablo 22’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin hem öğrenmeye isteklilik ($t_{(1072)}=3.426$, $p<.05$) ve gelişmeye açıklık ($t_{(1091)}=2.843$, $p<.05$) alt boyutlarında hem ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=3.428$, $p<.05$) kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Alt Boyutları										
Öğrenmeye İsteklilik	Yabancı dil	140	4.39	.43	G. Arası	1.425	6	.238	1.126	.310
	Fen bilimleri	141	4,31	.48	G. İçi	228.995	1086	.211		
	Sosyal bilimler	296	4.29	.46	Toplam	230.420	1092			
	Matematik	105	4.32	.45						
	Sınıf ögr.	238	4.28	.50						
	Meslek dersleri	57	4.37	.41						
	Diğer	116	4.32	.40						
Levene (F=3.011; p=.006*)										
Gelişmeye Açıklık	Yabancı dil	140	4.42	.48	G. Arası	2.062	6	.344	1.449	.186
	Fen bilimleri	141	4.40	.46	G. İçi	257.566	1086	.237		
	Sosyal bilimler	296	4.37	.48	Toplam	259.627	1092			
	Matematik	105	4.32	.49						

	Sınıf öğr.	238	4.32	.54						
	Meslek dersleri	57	4.42	.44						
	Diğer	116	4.45	.42						
<i>Levene (F=3.320; p=,003*)</i>										
Tüm Ölçek	Yabancı dil	140	4.40	.41	G. Arası	1.333	6	.222	1.147	.326
	Fen bilimleri	141	4.34	.44	G. İçi	210.401	1086	.194		
	Sosyal bilimler	296	4.32	.44	Toplam	211.734	1092			
	Matematik	105	4.32	.43						
	Sınıf öğr.	238	4.29	.50						
	Meslek dersleri	57	4.39	.40						
	Diğer	116	4.36	.38						
<i>Levene (F=4.036; p=,001*)</i>										

* $p < .05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin gerek öğrenmeye isteklilik ($F_{(6,1086)}=1.126$, $p>.05$) ve gelişmeye açıklık ($F_{(6,1086)}=1.449$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($F_{(6,1086)}=1.147$, $p>.05$) branşa göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu durumda branş fark etmeksizin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Ölçek</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Alt Boyutları</i>										
Öğrenmeye İsteklilik	1-5 yıl	310	4.26	.50	G. Arası	1.660	5	.332	1.577	.219
	6-10 yıl	357	4.35	.45	G. İçi	228.760	1087	.210		
	11-15 yıl	218	4.32	.40	Toplam	230.420	1092			
	16-20 yıl	104	4.32	.47						
	21-25 yıl	67	4.31	.47						
	26 yıl ve üstü	37	4.35	.50						
<i>Levene (F=2.770; p=,017*)</i>										
Gelişmeye Açıklık	1-5 yıl	310	4.34	.53	G. Arası	1.029	5	.206	.865	.537
	6-10 yıl	357	4.40	.47	G. İçi	258.598	1087	.238		
	11-15 yıl	218	4.41	.44	Toplam	259.627	1092			
	16-20 yıl	104	4.35	.50						
	21-25 yıl	67	4.36	.49						
	26 yıl ve üstü	37	4.41	.51						
<i>Levene (F=2.961; p=,012*)</i>										
Tüm Ölçek	1-5 yıl	310	4.28	.48	G. Arası	1.349	5	.270	1.394	.289
	6-10 yıl	357	4.37	.43	G. İçi	210.385	1087	.194		
	11-15 yıl	218	4.35	.38	Toplam	211.734	1092			
	16-20 yıl	104	4.33	.44						
	21-25 yıl	67	4.33	.44						

26 yıl ve üstü	37	4.37	.48
-------------------	----	------	-----

Levene ($F=3.143$; $p=.008^*$)

* $p < .05$

Tablo 24'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin gerek öğrenmeye isteklilik ($F_{(5,1087)}=1.577$, $p>.05$) ve gelişmeye açıklık ($F_{(5,1087)}=.865$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($F_{(5,1087)}=1.394$, $p>.05$) mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle mesleki kıdem fark etmeksizin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Öğrenmeye isteklilik	Eğitim	798	4.32	.45	1091	1.156	.248
		Diğer	295	4.29	.48			
	Levene (F=.025; p=.876)							
	Gelişmeye açıklık	Eğitim	798	4.39	.49	1091	.885	.376
		Diğer	295	4.36	.49			
	Levene (F=.266; p=.606)							
	Tüm ölçek	Eğitim	798	4.34	.43	1091	1.127	.260
		Diğer	295	4.31	.46			
Levene (F=.005; p=.941)								

Tablo 25'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin gerek öğrenmeye isteklilik ($t_{(1091)}=1.156$, $p>.05$) ve gelişmeye açıklık ($t_{(1091)}=.885$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=1.127$, $p>.05$) mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda, eğitim fakültelerinden ve pedagojik formasyon alarak diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Öğrenmeye isteklilik	Lisans	842	4.30	.45	1091	-1.502	.133
		Lisansüstü	251	4.35	.48			
	Levene (F=.438; p=.508)							
	Gelişmeye açıklık	Lisans	842	4.36	.48	1091	-2.356	.019*
		Lisansüstü	251	4.44	.49			
	Levene (F=.397; p=.529)							
Tüm ölçek	Lisans		842	4.32	.44	1091	-1.934	.053
	Lisansüstü		251	4.38	.45			
Levene (F=.027; p=.869)								

*p <.05

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin öğrenmeye isteklilik ($t_{(1091)}=-1.502$, $p>.05$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=-1.934$, $p>.05$) eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ancak gelişmeye açıklık ($t_{(1091)}=-2.356$, $p<.05$) alt boyutunda lisansüstü derecesine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin gelişmeye açıklık boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Boyutlar	Kademe	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Öğrenmeye İsteklilik	İlkokul	268	4.30	.50	G. Arası	.254	2	.127	.602	.566
	Ortaokul	423	4.30	.42	G. İçi	230.166	1090	.211		
	Lise	402	4.33	.47	Toplam	230.420	1092			
Levene (F=6.064; p=.002*)										
Gelişmeye Açıklık	İlkokul	268	4.34	.54	G. Arası	.427	2	.213	.897	.464
	Ortaokul	423	4.38	.45	G. İçi	259.201	1090	.238		
	Lise	402	4.39	.48	Toplam	259.627	1092			
Levene (F=5.783; p=.003*)										
Tüm Ölçek	İlkokul	268	4.31	.49	G. Arası	.279	2	.139	.718	.529
	Ortaokul	423	4.33	.40	G. İçi	211.456	1090	.194		
	Lise	402	4.35	.45	Toplam	211.734	1092			
Levene (F=9.117; p=.000*)										

*p <.05

Tablo 27’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin gerek öğrenmeye isteklilik ($F_{(2,1090)}=.602$, $p>.05$) ve gelişmeye açıklık ($F_{(2,1090)}=.897$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($F_{(2,1090)}=.718$, $p>.05$) çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durumda ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Öğrenmeye isteklilik	Evet	321	4.38	.45	1091	2.993	.003*
		Hayır	772	4.29	.46			
	Levene (F=.035; p=.853)							
	Gelişmeye açıklık	Evet	321	4.46	.47	1091	3.448	.001*
		Hayır	772	4.34	.49			
	Levene (F=.770; p=.380)							
	Tüm ölçek	Evet	321	4.40	.43	1091	3.370	.001*
		Hayır	772	4.31	.44			
Levene (F=.400; p=.527)								

*p <.05

Tablo 28’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin hem öğrenmeye isteklilik ($t_{(1091)}=2.993$, $p<.05$) ve gelişmeye açıklık ($t_{(1091)}=3.448$, $p<.05$) alt boyutlarında hem ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=3.370$, $p<.05$) öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda, program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Boyutlar</i>	<i>Sıklık</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. Kay.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p Fark</i>
Öğrenmeye İsteklilik	Hiç	64	4.21	.57	G. Arası	2.486	4	.622	2.967	.004*
	Yılda bir kez	326	4.29	.47	G. İçi	227.934	1088	.209		
	Dönemde bir kez	424	4.31	.46	Toplam	230.420	1092			
	Ayda bir kez	163	4.31	.46						
	Ayda birkaç kez	116	4.43	.35						
<i>Levene (F=6.225; p=.000*) Fark: Games Howell</i>										
Gelişmeye Açıklık	Hiç	64	4.27	.58	G. Arası	1.988	4	.497	2.099	.079
	Yılda bir kez	326	4.34	.50	G. İçi	257.639	1088	.237		
	Dönemde bir kez	424	4.40	.48	Toplam	259.627	1092			
	Ayda bir kez	163	4.42	.47						
	Ayda birkaç kez	116	4.42	.43						
<i>Levene (F=1.816; p=.123)</i>										
Tüm Ölçek	Hiç	64	4.23	.55	G. Arası	1.999	4	.500	2.593	.021*
	Yılda bir kez	326	4.31	.45	G. İçi	209.735	1088	.193		
	Dönemde bir kez	424	4.34	.43	Toplam	211.734	1092			
	Ayda bir kez	163	4.35	.44						
	Ayda birkaç kez	116	4.43	.35						
<i>Levene (F=5.590; p=.000*) Fark: Games Howell</i>										
1-“Hiç”, 2-“Yılda bir kez”, 3-“Dönemde bir kez”, 4-“Ayda bir kez”, 5-“Ayda birkaç kez”										*p <.05

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin gelişmeye açıklık ($F_{(4,1088)}=2.099$, $p>.05$) alt boyutunda öğretim programlarını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği ancak öğrenmeye isteklilik ($F_{(4,1088)}=2.967$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını hiç incelemeyen, yılda bir kez ve dönemde bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ($F_{(4,1088)}=2.593$, $p<.05$) ise öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme sıklıkları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu,

çalıştığı okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	Teknolojik bilgi	Kadın	552	7.52	1.46	1091	-4.810	.000*
		Erkek	541	7.95	1.50			
							Levene (F=.086; p=.769)	
	Teknolojik içerik bilgisi	Kadın	552	7.82	1.45	1091	-2.734	.006*
		Erkek	541	8.06	1.52			
							Levene (F=.833; p=.362)	
	Teknolojik pedagojik bilgi	Kadın	552	8.16	1.37	1091	-.572	.568
		Erkek	541	8.21	1.47			
							Levene (F=1.236; p=.266)	
	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	Kadın	552	7.52	1.62	1091	-2.561	.011*
		Erkek	541	7.78	1.65			
							Levene (F=.436; p=.509)	
	Tüm ölçek	Kadın	552	7.77	1.30	1091	-2.983	.003*
		Erkek	541	8.01	1.40			
						Levene (F=2.295; p=.088)		

*p <.05

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin teknolojik pedagojik bilgi ($t_{(1091)}=-.572$, $p>.05$) alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak teknolojik bilgi ($t_{(1091)}=-4.810$, $p<.05$), teknolojik içerik bilgisi ($t_{(1091)}=-2.734$, $p<.05$), teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($t_{(1091)}=-2.561$, $p<.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=-2.983$, $p<.05$) erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda erkek öğretmenlerin genel olarak TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p Fark
	Yabancı dil	140	8.11	1.33	G. Arası	74.742	6	12.457	5.733	.000* 1>3

Teknolojik bilgi	Fen bilimleri	141	7.56	1.47	G. İçi	2359.890	1086	2.173		1>5
	Sosyal bilimler	296	7.53	1.59	Toplam	2434.633	1092			3<7
	Matematik	105	7.93	1.35						5<7
	Sınıf ögr.	238	7.55	1.48						
	Meslek dersleri	57	7.75	1.56						
	Diğer	116	8.21	1.39						
<i>Levene (F=1.736; p=.109) Fark: Scheffe</i>										
Teknolojik içerik bilgisi	Yabancı dil	140	8.32	1.46	G. Arası	63.081	6	10.514	4.815	.000* 1>5
	Fen bilimleri	141	7.74	1.58	G. İçi	2371.094	1086	2.183		3<7
	Sosyal bilimler	296	7.82	1.54	Toplam	2434.176	1092			5<7
	Matematik	105	7.94	1.28						
	Sınıf ögr.	238	7.76	1.48						
	Meslek dersleri	57	7.92	1.39						
	Diğer	116	8.40	1.42						
<i>Levene (F=1.895; p=.079) Fark: Scheffe</i>										
Teknolojik pedagojik bilgi	Yabancı dil	140	8.61	1.29	G. Arası	64.927	6	10.821	5.525	.000* 1>2
	Fen bilimleri	141	7.89	1.51	G. İçi	2127.146	1086	1.959		1>3
	Sosyal bilimler	296	8.03	1.43	Toplam	2192.073	1092			2<7
	Matematik	105	8.13	1.24						3<7
	Sınıf ögr.	238	8.11	1.45						
	Meslek dersleri	57	8.23	1.38						
	Diğer	116	8.59	1.34						
<i>Levene (F=1.726; p=.112) Fark: Scheffe</i>										
Teknolojik içerik bilgisi	Yabancı dil	140	7.86	1.61	G. Arası	53.067	6	8.845	3.332	.003* 2<7
	Fen bilimleri	141	7.46	1.75	G. İçi	2882.368	1086	2.654		3<7
	Sosyal bilimler	296	7.54	1.72	Toplam	2935.436	1092			5<7
	Matematik	105	7.52	1.49						
	Sınıf ögr.	238	7.52	1.56						
	Meslek dersleri	57	7.98	1.42						
	Diğer	116	8.12	1.62						
<i>Levene (F=1.251; p=.277) Fark: Scheffe</i>										
Tüm ölçek	Yabancı dil	140	8.25	1.21	G. Arası	60.016	6	10.003	5.564	.000* 1>2
	Fen bilimleri	141	7.68	1.44	G. İçi	1952.466	1086	1.798		1>3
	Sosyal bilimler	296	7.74	1.41	Toplam	2012.482	1092			2<7
	Matematik	105	7.90	1.16						3<7
	Sınıf ögr.	238	7.75	1.35						5<7
	Meslek dersleri	57	7.97	1.28						
	Diğer	116	8.34	1.34						
<i>Levene (F=2.021; p=.060) Fark: Scheffe</i>										
1-“Yabancı dil”, 2-“Fen bilimleri”, 3-“Sosyal bilimler”, 4-“Matematik”, 5-“Sınıf öğretmenliği”, 6-“Meslek dersleri”, 7-“Diğer”										
										*p <.05

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin teknolojik bilgi ($F_{(6,1086)}=5.733$, $p<.05$) alt boyutunda yabancı dil öğretmenleri ile sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine; teknolojik içerik bilgisi ($F_{(6,1086)}=4.815$, $p<.05$) alt boyutunda yabancı dil öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine; teknolojik pedagojik bilgi ($F_{(6,1086)}=5.525$, $p<.05$) alt boyutunda yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenleri

arasında yabancı dil öğretmenleri lehine, fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine; teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($F_{(6,1086)}=3.332$, $p<.05$) alt boyutunda fen bilimleri, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine; ölçeğin genelinde ($F_{(6,1086)}=5.564$, $p<.05$) ise yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine; fen bilimleri, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlarda (Müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi ve spor, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri) görev yapan öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Teknolojik bilgi	1-5 yıl	310	7.53	1.59	G. Arası	25.425	5	5.085	2.294	.044*	1<2
	6-10 yıl	357	7.87	1.47	G. İçi	2409.208	1087	2.216			
	11-15 yıl	218	7.79	1.36	Toplam	2434.633	1092				
	16-20 yıl	104	7.64	1.53							
	21-25 yıl	67	7.96	1.33							
	26 yıl ve üstü	37	7.60	1.65							
Levene (F=2.150; p=.057) Fark: Scheffe											
Teknolojik içerik bilgisi	1-5 yıl	310	7.89	1.53	G. Arası	24.140	5	4.828	2.178	.063	
	6-10 yıl	357	8.14	1.41	G. İçi	2410.036	1087	2.217			
	11-15 yıl	218	7.86	1.39	Toplam	2434.176	1092				
	16-20 yıl	104	7.70	1.72							
	21-25 yıl	67	7.83	1.53							
	26 yıl ve üstü	37	7.75	1.67							
Levene (F=2.722; p=.019*)											
Teknolojik pedagojik bilgi	1-5 yıl	310	8.12	1.46	G. Arası	25.996	5	5.199	2.609	.024*	2>3
	6-10 yıl	357	8.40	1.32	G. İçi	2166.077	1087	1.993			
	11-15 yıl	218	8.05	1.37	Toplam	2192.073	1092				
	16-20 yıl	104	7.99	1.60							
	21-25 yıl	67	8.15	1.39							
	26 yıl ve üstü	37	8.04	1.60							
Levene (F=2.196; p=.053) Fark: Scheffe											
	1-5 yıl	310	7.46	1.67	G. Arası	23.542	5	4.708	1.758	.119	
	6-10 yıl	357	7.82	1.63	G. İçi	2911.894	1087	2.679			

Teknolojik pedagogik içerik bilgisi	11-15 yıl	218	7.61	1.54	Toplam	2935.436	1092				
	16-20 yıl	104	7.62	1.80							
	21-25 yıl	67	7.78	1.51							
	26 yıl ve üstü	37	7.62	1.65							
<i>Levene (F=1.048; p=.388)</i>											
Tüm ölçek	1-5 yıl	310	7.77	1.40	G. Arası	19.971	5	3.994	2.179	.054	
	6-10 yıl	357	8.07	1.29							G. İçi
	11-15 yıl	218	7.84	1.27	Toplam	2012.482	1092				
	16-20 yıl	104	7.75	1.54							
	21-25 yıl	67	7.94	1.34							
	26 yıl ve üstü	37	7.76	1.49							
<i>Levene (F=1.758; p=.119)</i>											
1-“1-5 yıl”, 2-“6-10 yıl”, 3-“11-15 yıl”, 4-“16-20 yıl”, 5-“21-25 yıl”, 6-“26 yıl ve üstü”										*p <.05	

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin teknolojik içerik bilgisi ($F_{(5,1087)}=2.178$, $p>.05$), teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($F_{(5,1087)}=1.758$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($F_{(5,1087)}=2.179$, $p>.05$) mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ancak teknolojik bilgi ($F_{(5,1087)}=2.294$, $p<.05$) alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arasında kıdemi olanların lehine, teknolojik pedagojik bilgi ($F_{(5,1087)}=2.609$, $p<.05$) alt boyutunda ise mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 11-15 yıl arasında olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arasında kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumda mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	Teknolojik bilgi	Eğitim	798	7.78	1.47	1091	1.579	.115
		Diğer	295	7.62	1.56			
	Levene (F=2.323; p=.128)							
	Teknolojik içerik bilgisi	Eğitim	798	8.03	1.46	1091	3.212	.001*
		Diğer	295	7.70	1.55			
	Levene (F=2.915; p=.088)							
	Teknolojik pedagojik bilgi	Eğitim	798	8.29	1.36	475	3.744	.000*
		Diğer	295	7.91	1.53			
	Levene (F=4.985; p=.026*)							
	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	Eğitim	798	7.69	1.59	482	1.328	.185
		Diğer	295	7.54	1.76			

		<i>Levene (F=4.518; p=.034*)</i>					
Tüm ölçek	Eğitim	798	7.96	1.31	480	2.705	.007*
	Diğer	295	7.70	1.46			
		<i>Levene (F=7.060; p=.008*)</i>					

*p <.05

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterli düzeylerinin teknolojik bilgi ($t_{(1091)}=1.579$, $p>.05$) ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($t_{(482)}=1.328$, $p>.05$) alt boyutlarında mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği ancak teknolojik içerik bilgisi ($t_{(1091)}=3.212$, $p<.05$), teknolojik pedagojik bilgi ($t_{(475)}=3.744$, $p<.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($t_{(480)}=2.705$, $p<.05$) eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulguya göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin genel olarak TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin TPAB yeterli düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	Teknolojik bilgi	Lisans	842	7.64	1.51	1091	-3.728	.000*
		Lisansüstü	251	8.04	1.40			
	Levene (F=2.766; p=.097)							
	Teknolojik içerik bilgisi	Lisans	842	7.90	1.50	1091	-1.358	.175
		Lisansüstü	251	8.05	1.46			
	Levene (F=.645; p=.422)							
	Teknolojik pedagojik bilgi	Lisans	842	8.15	1.42	475	-1.609	.108
		Lisansüstü	251	8.31	1.41			
	Levene (F=.078; p=.780)							
	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	Lisans	842	7.61	1.62	482	-1.306	.192
		Lisansüstü	251	7.77	1.71			
Levene (F=.594; p=.441)								
Tüm ölçek	Lisans	842	7.84	1.36	480	-2.252	.025*	
	Lisansüstü	251	8.06	1.33				
Levene (F=.079; p=.779)								

*p <.05

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterli düzeylerinin teknolojik içerik bilgisi ($t_{(1091)}=-1.358$, $p>.05$), teknolojik pedagojik bilgi ($t_{(475)}=-1.609$, $p>.05$) ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($t_{(482)}=-1.306$, $p>.05$) alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ancak teknolojik bilgi ($t_{(1091)}=-3.728$, $p<.05$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($t_{(480)}=-2.252$, $p<.05$) lisansüstü derecesine sahip

öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin genel olarak TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Boyutlar</i>	<i>Kademe</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. Kay.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Teknolojik bilgi	İlkokul	268	7.60	1.48	G. Arası	6.373	2	3.186	1.430	.240
	Ortaokul	423	7.75	1.48	G. İçi	2428.260	1090	2.228		
	Lise	402	7.80	1.51	Toplam	2434.633	1092			
<i>Levene (F=.501; p=.606)</i>										
Teknolojik içerik bilgisi	İlkokul	268	7.85	1.48	G. Arası	6.913	2	3.457	1.552	.212
	Ortaokul	423	8.03	1.46	G. İçi	2427.263	1090	2.227		
	Lise	402	7.90	1.54	Toplam	2434.176	1092			
<i>Levene (F=1.153; p=.316)</i>										
Teknolojik pedagojik bilgi	İlkokul	268	8.21	1.43	G. Arası	5.558	2	2.779	1.385	.251
	Ortaokul	423	8.25	1.32	G. İçi	2186.514	1090	2.006		
	Lise	402	8.09	1.50	Toplam	2192.073	1092			
<i>Levene (F=2.835; p=.060)</i>										
Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	İlkokul	268	7.57	1.55	G. Arası	2.434	2	1.217	.452	.636
	Ortaokul	423	7.66	1.63	G. İçi	2933.002	1090	2.691		
	Lise	402	7.69	1.71	Toplam	2935.436	1092			
<i>Levene (F=.878; p=.416)</i>										
Tüm Ölçek	İlkokul	268	7.82	1.34	G. Arası	2.431	2	1.216	.659	.517
	Ortaokul	423	7.94	1.30	G. İçi	2010.050	1090	1.844		
	Lise	402	7.88	1.43	Toplam	2012.482	1092			
<i>Levene (F=1.896; p=.151)</i>										

Tablo 35’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin teknolojik bilgi ($F_{(2,1090)}=1.430$, $p>.05$), teknolojik içerik bilgisi ($F_{(2,1090)}=1.552$, $p>.05$), teknolojik pedagojik bilgi ($F_{(2,1090)}=1.385$, $p>.05$), teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($F_{(2,1090)}=.452$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($F_{(2,1090)}=.659$, $p>.05$) çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Alt Boyutları</i>	<i>Eğitim</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	Teknolojik bilgi	Evet	321	7.97	1.40	645	3.457	.001*
		Hayır	772	7.64	1.52			
						<i>Levene (F=5.802; p=.016*)</i>		
	Teknolojik içerik bilgisi	Evet	321	8.13	1.40	1091	2.824	.005*
		Hayır	772	7.86	1.53			
						<i>Levene (F=2.976; p=.085)</i>		
	Teknolojik pedagojik bilgi	Evet	321	8.37	1.38	1091	2.869	.004*
		Hayır	772	8.11	1.43			
						<i>Levene (F=.360; p=.549)</i>		
Tüm ölçek	Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	Evet	321	7.95	1.54	644	4.015	.000*
		Hayır	772	7.53	1.67			
						<i>Levene (F=5.765; p=.017*)</i>		
	Tüm ölçek	Evet	321	8.12	1.28	1091	3.550	.000*
		Hayır	772	7.80	1.38			
						<i>Levene (F=3.446; p=.064)</i>		

*p <.05

Tablo 36’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin hem teknolojik bilgi ($t_{(645)}=3.457$, $p<.05$), teknolojik içerik bilgisi ($t_{(1091)}=2.824$, $p<.05$), teknolojik pedagojik bilgi ($t_{(1091)}=2.869$, $p<.05$) ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($t_{(644)}=4.015$, $p<.05$) alt boyutlarında hem ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=3.550$, $p<.05$) öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin TPAB yeterli düzeylerinin öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlik Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları									
Boyutlar	Sıklık	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Teknolojik bilgi	Hiç	64	7.10	1.86	G. Arası	55.435	4	13.859	6.338	.000*	1<3
	Yılda bir kez	326	7.57	1.59	G. İçİ	2379.198	1088	2.187			1<4 1<5
	Dönemde bir kez	424	7.78	1.46	Toplam	2434.633	1092				2<4 2<5

	Ayda bir kez	163	7.97	1.23								
	Ayda birkaç kez	116	8.03	1.27								
<i>Levene (F=8.973; p=.000*) Fark: Games Howell</i>												
Teknolojik içerik bilgisi	Hiç	64	7.64	1.78	G. Arası	30.085	4	7.521	3.404	.012*	2<5	
	Yılda bir kez	326	7.74	1.65	G. İçi	2404.091	1088	2.210				
	Dönemde bir kez	424	8.02	1.45	Toplam	2434.176	1092					
	Ayda bir kez	163	8.09	1.26								
	Ayda birkaç kez	116	8.16	1.20								
<i>Levene (F=8.923; p=.000*) Fark: Games Howell</i>												
Teknolojik pedagojik bilgi	Hiç	64	7.90	1.66	G. Arası	19.245	4	4.811	2.409	.064		
	Yılda bir kez	326	8.04	1.59	G. İçi	2172.828	1088	1.997				
	Dönemde bir kez	424	8.25	1.38	Toplam	2192.073	1092					
	Ayda bir kez	163	8.31	1.17								
	Ayda birkaç kez	116	8.35	1.14								
<i>Levene (F=9.388; p=.000*)</i>												
Teknolojik pedagojik içerik bilgisi	Hiç	64	7.21	2.03	G. Arası	57.806	4	14.451	5.464	.001*	2<3	
	Yılda bir kez	326	7.37	1.80	G. İçi	2877.630	1088	2.645			2<4	
	Dönemde bir kez	424	7.80	1.54	Toplam	2935.436	1092				2<5	
	Ayda bir kez	163	7.84	1.43								
	Ayda birkaç kez	116	7.86	1.41								
<i>Levene (F=6.334; p=.000*) Fark: Games Howell</i>												
Tüm ölçek	Hiç	64	7.48	1.64	G. Arası	36.276	4	9.069	4.993	.001*	1<5	
	Yılda bir kez	326	7.70	1.50	G. İçi	1976.206	1088	1.816			2<4	
	Dönemde bir kez	424	7.97	1.32	Toplam	2012.482	1092				2<5	
	Ayda bir kez	163	8.07	1.11								
	Ayda birkaç kez	116	8.11	1.07								
<i>Levene (F=10.423; p=.000*) Fark: Games Howell</i>												
1-“Hiç”, 2-“Yılda bir kez”, 3-“Dönemde bir kez”, 4-“Ayda bir kez”, 5-“Ayda birkaç kez”											*p <.05	

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin teknolojik pedagojik bilgi ($F_{(4,1088)}=2.409$, $p>.05$) alt boyutunda öğretim programlarını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği ancak teknolojik bilgi ($F_{(4,1088)}=6.338$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını hiç incelemeyen öğretmenler ile dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine; teknolojik içerik bilgisi ($F_{(4,1088)}=3.404$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen

öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine; teknolojik pedagojik içerik bilgisi ($F_{(4,1088)}=5.464$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında dönemde bir kez, ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine; ölçeğin genelinde ($F_{(4,1088)}=4.993$, $p<.05$) ise öğretim programlarını hiç incelemeyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine; öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme sıklıkları arttıkça TPAB yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	Sınıf yönetimi	Kadın	552	4.30	.54	1091	2.120	.034*
		Erkek	541	4.23	.57			
	Levene (F=.383; p=.536)							
	Öğrenci katılımını sağlama	Kadın	552	4.32	.54	1091	2.801	.005*
		Erkek	541	4.22	.55			
	Levene (F=.015; p=.902)							
	Öğretim stratejileri	Kadın	552	4.35	.48	1091	2.085	.037*
		Erkek	541	4.28	.51			
	Levene (F=.924; p=.337)							
	Tüm ölçek	Kadın	552	4.33	.46	1091	2.578	.010*
		Erkek	541	4.25	.48			
Levene (F=.075; p=.785)								

*p <.05

Tablo 38’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin hem sınıf yönetimi ($t_{(1091)}=2.120$, $p<.05$), öğrenci katılımını sağlama ($t_{(1091)}=2.801$, $p<.05$) ve öğretim stratejileri ($t_{(1091)}=2.085$, $p<.05$) alt boyutlarında hem ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=2.578$, $p<.05$) kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Sınıf Yönetimi	Yabancı dil	140	4.30	.53	G. Arası	.497	6	.083	.267	.952
	Fen bilimleri	141	4.24	.53	G. İçi	336.729	1086	.310		
	Sosyal bilimler	296	4.27	.56	Toplam	337.226	1092			
	Matematik	105	4.29	.49						
	Sınıf öğr.	238	4.25	.60						
	Meslek dersleri	57	4.22	.52						
	Diğer	116	4.27	.57						
Levene (F=1.393; p=.214)										
Öğrenci Katılımını Sağlama	Yabancı dil	140	4.26	.55	G. Arası	1.760	6	.293	.979	.438
	Fen bilimleri	141	4.26	.51	G. İçi	325.433	1086	.300		
	Sosyal bilimler	296	4.23	.58	Toplam	327.193	1092			
	Matematik	105	4.23	.47						
	Sınıf öğr.	238	4.32	.55						
	Meslek dersleri	57	4.29	.55						
	Diğer	116	4.33	.53						
Levene (F=1.480; p=.182)										
Öğretim Stratejileri	Yabancı dil	140	4.36	.52	G. Arası	2.448	6	.408	1.654	.129
	Fen bilimleri	141	4.30	.46	G. İçi	267.829	1086	.247		
	Sosyal bilimler	296	4.29	.50	Toplam	270.277	1092			
	Matematik	105	4.24	.53						
	Sınıf öğr.	238	4.30	.51						
	Meslek dersleri	57	4.38	.45						
	Diğer	116	4.41	.47						
Levene (F=1.586; p=.148)										
Tüm Ölçek	Yabancı dil	140	4.32	.48	G. Arası	1.052	6	.175	.791	.577
	Fen bilimleri	141	4.27	.44	G. İçi	240.741	1086	.222		
	Sosyal bilimler	296	4.27	.48	Toplam	241.793	1092			
	Matematik	105	4.25	.43						
	Sınıf öğr.	238	4.29	.50						
	Meslek dersleri	57	4.31	.45						
	Diğer	116	4.36	.45						
Levene (F=1.937; p=.072)										

Tablo 39’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin gerek sınıf yönetimi ($F_{(6,1086)}=.267$, $p>.05$), öğrenci katılımını sağlama ($F_{(6,1086)}=.979$, $p>.05$) ve

öğretim stratejileri ($F_{(6,1086)}=1.654$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($F_{(6,1086)}=.791$, $p>.05$) branşa göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda branş fark etmeksizin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<i>Boyutlar</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. Kay.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	310	4.17	.59	G. Arası	6.895	5	1.379	4.538	.000*	1<2
	6-10 yıl	357	4.32	.53	G. İçi	330.330	1087	.304			1<6
	11-15 yıl	218	4.23	.51	Toplam	337.226	1092				
	16-20 yıl	104	4.28	.56							
	21-25 yıl	67	4.37	.54							
	26 yıl ve üstü	37	4.49	.60							
<i>Levene (F=.922; p=.466) Fark: Scheffe</i>											
Öğrenci Katılımını Sağlama	1-5 yıl	310	4.20	.58	G. Arası	3.236	5	.647	2.172	.055	
	6-10 yıl	357	4.31	.54	G. İçi	323.957	1087	.298			
	11-15 yıl	218	4.29	.52	Toplam	327.193	1092				
	16-20 yıl	104	4.24	.51							
	21-25 yıl	67	4.32	.57							
	26 yıl ve üstü	37	4.41	.57							
<i>Levene (F=1.139; p=.338)</i>											
Öğretim Stratejileri	1-5 yıl	310	4.23	.52	G. Arası	4.351	5	.870	3.557	.003*	1<2
	6-10 yıl	357	4.37	.48	G. İçi	265.927	1087	.245			
	11-15 yıl	218	4.31	.47	Toplam	270.277	1092				
	16-20 yıl	104	4.30	.49							
	21-25 yıl	67	4.40	.49							
	26 yıl ve üstü	37	4.44	.51							
<i>Levene (F=.844; p=.519) Fark: Scheffe</i>											
Tüm Ölçek	1-5 yıl	310	4.21	.50	G. Arası	4.368	5	.874	3.999	.004*	1<2
	6-10 yıl	357	4.34	.46	G. İçi	237.425	1087	.218			
	11-15 yıl	218	4.29	.42	Toplam	241.793	1092				
	16-20 yıl	104	4.28	.45							
	21-25 yıl	67	4.37	.48							
	26 yıl ve üstü	37	4.45	.51							
<i>Levene (F=2.513; p=.028*) Fark: Games Howell</i>											
1-“1-5 yıl”, 2-“6-10 yıl”, 3-“11-15 yıl”, 4-“16-20 yıl”, 5-“21-25 yıl”, 6-“26 yıl ve üstü”											*p <.05

Tablo 40 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğrenci katılımını sağlama ($F_{(5,1087)}=2.172$, $p>.05$) alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ancak sınıf yönetimi ($F_{(5,1087)}=4.538$, $p<.05$) alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında ve 26

yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arasında ve 26 yıl ve üstünde kıdemi olanların lehine; öğretim stratejileri ($F_{(5,1087)}=3.557$, $p<.05$) alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ($F_{(5,1087)}=3.999$, $p<.05$) mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arasında kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin daha fazla arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	Sınıf yönetimi	Eğitim	798	4.28	.55	1091	1.694	.091	
		Diğer	295	4.22	.56				
	Levene (F=.135; p=.713)								
	Öğrenci katılımını sağlama	Eğitim	798	4.29	.54	1091	1.631	.103	
		Diğer	295	4.23	.57				
	Levene (F=.216; p=.642)								
	Öğretim stratejileri	Eğitim	798	4.33	.49	1091	1.221	.222	
		Diğer	295	4.28	.52				
	Levene (F=.670; p=.413)								
	Tüm ölçek	Eğitim	798	4.30	.46	1091	1.633	.103	
Diğer		295	4.25	.49					
Levene (F=.159; p=.690)									

Tablo 41’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin gerek sınıf yönetimi ($t_{(1091)}=1.694$, $p>.05$), öğrenci katılımını sağlama ($t_{(1091)}=1.631$, $p>.05$) ve öğretim stratejileri ($t_{(1091)}=1.221$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=1.633$, $p>.05$) mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda, eğitim fakültelerinden ve pedagojik formasyon alarak diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	Sınıf yönetimi	Lisans	842	4.24	.55	1091	-2.365	.018*	
		Lisansüstü	251	4.34	.57				
	Levene (F=.427; p=.514)								
	Öğrenci katılımını sağlama	Lisans	842	4.26	.54	1091	-.653	.514	
		Lisansüstü	251	4.29	.57				
	Levene (F=1.002; p=.317)								
	Öğretim stratejileri	Lisans	842	4.31	.49	1091	-.161	.872	
		Lisansüstü	251	4.32	.53				
	Levene (F=.2.732; p=.099)								
	Tüm ölçek	Lisans	842	4.28	.46	1091	-.962	.336	
Lisansüstü		251	4.31	.49					
Levene (F=1.409; p=.235)									

*p < .05

Tablo 42 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf yönetimi ($t_{(1091)}=-2.365$, $p<.05$) alt boyutunda lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenci katılımını sağlama ($t_{(1091)}=-.653$, $p>.05$), öğretim stratejileri ($t_{(1091)}=-.161$, $p>.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=-.962$, $p>.05$) eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Boyutlar	Kademe	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Sınıf Yönetimi	İlkokul	268	4.27	.60	G. Arası	.019	2	.010	.031	.970
	Ortaokul	423	4.26	.52	G. İçi	337.206	1090	.309		
	Lise	402	4.27	.56	Toplam	337.226	1092			
Levene (F=4.217; p=.015*)										
Öğrenci Katılımını Sağlama	İlkokul	268	4.32	.56	G. Arası	.863	2	.431	1.441	.247
	Ortaokul	423	4.25	.51	G. İçi	326.330	1090	.299		
	Lise	402	4.25	.57	Toplam	327.193	1092			
Levene (F=2.825; p=.060)										
Öğretim Stratejileri	İlkokul	268	4.31	.51	G. Arası	.029	2	.015	.059	.943
	Ortaokul	423	4.31	.47	G. İçi	270.248	1090	.248		
	Lise	402	4.32	.52	Toplam	270.277	1092			
Levene (F=2.216; p=.110)										
Tüm Ölçek	İlkokul	268	4.31	.50	G. Arası	.095	2	.048	.214	.814
	Ortaokul	423	4.28	.43	G. İçi	241.698	1090	.222		

Lise	402	4.29	.49	Toplam	241.793	1092
Levene (F=5.276; p=.005*)						

*p < .05

Tablo 43'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin gerek sınıf yönetimi ($F_{(2,1090)}=.031$, $p>.05$), öğrenci katılımını sağlama ($F_{(2,1090)}=1.441$, $p>.05$) ve öğretim stratejileri ($F_{(2,1090)}=.059$, $p>.05$) alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinde ($F_{(2,1090)}=.214$, $p>.05$) çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutları	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	Sınıf yönetimi	Evet	321	4.31	.55	1091	1.737	.083
		Hayır	772	4.25	.56			
	Levene (F=.002; p=.962)							
	Öğrenci katılımını sağlama	Evet	321	4.34	.55	1091	2.887	.004*
		Hayır	772	4.24	.54			
	Levene (F=.121; p=.729)							
	Öğretim stratejileri	Evet	321	4.37	.49	1091	2.357	.019*
		Hayır	772	4.29	.50			
	Levene (F=.043; p=.836)							
	Tüm ölçek	Evet	321	4.35	.47	1091	2.636	.009*
		Hayır	772	4.27	.47			
Levene (F=.747; p=.387)								

*p < .05

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf yönetimi ($t_{(1091)}=1.737$, $p>.05$) alt boyutunda öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ancak öğrenci katılımını sağlama ($t_{(1091)}=2.887$, $p<.05$), öğretim stratejileri ($t_{(1091)}=2.357$, $p<.05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($t_{(1091)}=2.636$, $p<.05$) öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, program okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin genel olarak öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Boyutlar	Sıklık	N	$\bar{X}$	Ss	Var. Kay.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Sınıf Yönetimi	Hiç	64	4.30	.68	G. Arası	1.850	4	.462	1.500	.200	
	Yılda bir kez	326	4.23	.58	G. İçi	335.376	1088	.308			
	Dönemde bir kez	424	4.31	.53	Toplam	337.226	1092				
	Ayda bir kez	163	4.20	.55							
	Ayda birkaç kez	116	4.26	.52							
Levene (F=2.043; p=.086)											
Öğrenci Katılımını Sağlama	Hiç	64	4.16	.67	G. Arası	5.143	4	1.286	4.343	.002*	2<5
	Yılda bir kez	326	4.20	.56	G. İçi	322.050	1088	.296			
	Dönemde bir kez	424	4.32	.53	Toplam	327.193	1092				
	Ayda bir kez	163	4.26	.50							
	Ayda birkaç kez	116	4.39	.54							
Levene (F=1.319; p=.261) Fark: Scheffe											
Öğretim Stratejileri	Hiç	64	4.25	.60	G. Arası	1.916	4	.479	1.942	.120	
	Yılda bir kez	326	4.26	.51	G. İçi	268.361	1088	.247			
	Dönemde bir kez	424	4.35	.48	Toplam	270.277	1092				
	Ayda bir kez	163	4.31	.48							
	Ayda birkaç kez	116	4.35	.49							
Levene (F=2.723; p=.028*)											
Tüm Ölçek	Hiç	64	4.24	.58	G. Arası	2.219	4	.555	2.520	.048*	2<3
	Yılda bir kez	326	4.24	.49	G. İçi	239.574	1088	.220			
	Dönemde bir kez	424	4.33	.44	Toplam	241.793	1092				
	Ayda bir kez	163	4.27	.44							
	Ayda birkaç kez	116	4.34	.46							

Levene (F=3.349; p=.010) Fark: Games Howell*

1-“Hiç”, 2-“Yılda bir kez”, 3-“Dönemde bir kez”, 4-“Ayda bir kez”, 5-“Ayda birkaç kez” *p <.05

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf yönetimi ($F_{(4,1088)}=1.500$, $p>.05$) ve öğretim stratejileri ($F_{(4,1088)}=1.942$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretim programlarını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık

göstermediği ancak öğrenci katılımını sağlama ($F_{(4,1088)}=4.343$, $p<.05$) alt boyutunda öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine; ölçeğin genelinde ($F_{(4,1088)}=2.520$, $p<.05$) ise öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile dönemde bir kez inceleyen öğretmenler arasında dönemde bir kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme sıklıkları arttıkça genel olarak öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” olarak belirlenmiştir. Bu soruya yönelik olarak çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için korelasyon analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı esas alınmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler pozitif/negatif ve anlamlı/anlamsız olma durumları açısından ele alınmıştır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken tablo 46’da yer alan aralıklar ve ilişki düzeyleri dikkate alınmıştır.

Tablo 46

Pearson Korelasyon Katsayısının Yorumlanması

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

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında ilişkilere ait bulgular Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	1	2	3	4
1-Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Pearson r 1	.631	.442	.538
	p	.000**	.000**	.000**
2-Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Pearson r	1	.507	.638

	p	.000**	.000**
3- Teknolojik Pedagogik İçerik Bilgisi Ölçeği	Pearson r	1	.485
	p		.000**
4- Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	Pearson r		1

**p <.01

Tablo 47’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($r=.631$; $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile TPAB yeterlikleri ($r=.442$; $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile öz yeterlik algıları ($r=.538$; $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri, TPAB yeterlikleri ve öz yeterlik algılarının orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte arttıklarını göstermektedir.

4.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “*Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, teknolojik-pedagogik alan bilgisi yeterlikleri ve öz yeterlik algıları öğretim programı okuryazarlıklarını ne düzeyde yordamaktadır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algısı) bağımlı değişken (öğretim programı okuryazarlığı) üzerindeki etkilerini; başka bir deyişle bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordayıp yordamadıklarını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli ön şartların sağlandığı “Verilerin Analizi” başlığı altında açıklanmaktadır. Regresyon analizin ön şartlarının sağlandığı tespit edildikten sonra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini görmek adına regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 48 ve Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 48

Regresyon Analizi Sonuçları

R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Tahmin Hatası	p (ANOVA)
.663	.440	.438	.41794	.000*

F (3, 1089)=284.863; *p <.05

Tablo 48’de çalışma kapsamında yer alan bağımsız değişkenlerin birlikte ele alındığında bağımlı değişken ile aralarında olan ilişkiyi göstermektedir. Tabloya göre

çalışmada yer alan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=.663$). Yine bağımlı değişkendeki değişikliğinin %44'ünün bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır ($R^2=.44$). Ayrıca bağımsız değişkenlerden en az birisinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 49

Regresyon Analizi Katsayıları

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>Standardize Olmayan Beta Katsayısı</i>	<i>S. Hata</i>	<i>Standardize Edilmiş Beta Katsayısı</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Korelasyon Sıfır Kısmi Sıralı</i>	
Öğretim Programı Okuryazarlığı	Sabit	.233	.134		1.743	.082		
	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	.564	.039	.445	14.446	.000	.631	.401
	TPAB Yeterliği	.050	.011	.122	4.516	.000	.442	.136
	Öz Yeterlik Algısı	.230	.036	.194	6.392	.000	.538	.190

Tablo 49'da çalışmada yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gösteren regresyon katsayıları yer almaktadır. Tabloya göre çalışmada yer alan bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme eğiliminin (Beta=0.445, $p<0.001$) öğretim programı okuryazarlığının en güçlü ve istatistiksel olarak en anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki bir birimlik artış, öğretim programı okuryazarlığını 0.564 birim artırmaktadır. Öz yeterlik algıları da öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısıdır (Beta=0.194, $p<0.001$). Öz yeterlik algılarındaki bir birimlik artış, öğretim programı okuryazarlığını 0.230 birim artırmaktadır. Ayrıca teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin de öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı (Beta=0.122, $p<0.001$) olduğu görülmektedir. TPAB yeterliklerindeki bir birimlik artış, öğretim programı okuryazarlığını 0.050 birim artırmaktadır. Dolayısı ile standardize edilmiş beta katsayılarına bakıldığında, yordayıcıların öğretim programı okuryazarlığı üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ilgili literatür eşliğinde benzer ve farklı araştırma sonuçları ile birlikte yorumlanarak tartışılmış ve alt problemlerin sırasına dikkat edilerek sunulmuştur.

5.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ayrıca okuma ve yazma alt boyutlarında da yüksek düzeyde okuryazarlığa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Literatürde program okuryazarlığıyla ilgili yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında yapılan bu çalışmaların program okuryazarlığının “programın temelleri, programın öğeleri, programın yapısal özellikleri” (Kahramanoğlu, 2019), “programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama, programa değer verme” (Keskin, 2020), “okuma, yazma” (Bolat, 2017) “program hedefleri, program içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme” (Akyıldız, 2020) gibi farklı alt boyutlarını tanımladığı görülmektedir. Araştırmacıların farklı şekillerde kategorize ettiği bu alt boyutlar genellikle öğretmenlerin öğretim programlarının temelleri, bileşenleri ve yapısal unsurlarına ilişkin bakış açılarını, anlayışlarını, bilgilerini, uygulama yeteneklerini, inançlarını ve tutumlarını içermektedir. Literatürde bu araştırma sonuçlarına paralel olarak yapılan çalışmalar (Aslan, 2018; Aydın ve Kurt, 2022; Bayrı, 2022; Boncuk, 2021; Demir, 2023; Erdamar, 2020; Güleş, 2022; Gündoğan, vd., 2023; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Keskin, 2020; Kuloğlu, 2023; Nasırcı, 2022; Ünal, 2022) bu sonuçları destekler nitelikte katılımcıların yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarlığına sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların dışında, literatürde orta ve düşük düzeyde öğretim programı okuryazarlığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Kahramanoğlu (2019) ve Saral (2019) öğretmenlerin program okuryazarlığının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Durak (2024), Li, vd. (2011), Kauffman, vd. (2002) ve Opoh ve Awhen (2015) ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ogar ve Opoh’un (2015) öğretmenlerin programların uygulanmasında gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların %50’sinin birincil sorunu programların içeriğini tam olarak anlamamak

olduğu, %70'inin ise programları uygulama yeterliliğine sahip olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Hardman ve Rahman (2014) da öğretmenlerin programa ilişkin anlayışlarını inceleyen çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarında benimsemediklerini ve programa ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Genel olarak, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerine ilişkin çalışmalar farklı bulgular ortaya koymuşlardır. Elde edilen sonuçlar ve literatür değerlendirmesi, ulusal çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini yeterli bulduklarını göstermektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin program bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bulgulardaki bu çeşitlilik, kullanılan programlardaki farklılıklar, öğretmenlerin deneyimi, almış oldukları eğitim ile öğretim programı okuryazarlığını ölçmek için kullanılan araçlar dahil olmak üzere bir dizi faktörden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca eğitim politikaları, program değişiklikleri ve okul liderliği gibi dış faktörlerin rolü göz ardı edilemez, çünkü bu faktörler öğretmenlerin programlara ilişkin güçlü bir anlayış geliştirme ve sürdürme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Gündoğan, vd., 2023). Ancak literatürdeki çalışmaların çoğunda, katılımcıların öğretim programı okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim programları, toplumsal talepleri ve devlet politikalarını gerçekleştirerek toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarını çözmeye yardımcı olacak araçlardır (Stabback, 2016). Literatür incelendiğinde bazı öğretmenlerin öğretim programını bir rehber (Özdemir, 2012), başarıyı artırıcı bir unsur (Ural Keleş, 2018), biçimlendirici, sistematik bir bütün ve geniş yelpaze (Gültekin, 2013) olarak gördükleri; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine yardımcı olduğuna inandıkları görülmektedir (Erdoğan, vd., 2015). Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmaları ve bu yeterliği uygulamaya dökabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Yıldız'ın (2019) da belirttiği gibi 21. yüzyılda her alanda olduğu gibi kapsamlı, hızlı ve derinlemesine bilgi alışverişi ve gelişim, eğitim alanında da program okuryazarlığını gündeme getirmiştir. Öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin programları anlamlandırmak, programlar hakkında bilgi sahibi olmak, uygulamak ve değerlendirmek için iyi donanımlı olması anlamına gelir (Akyıldız, 2020). Öğretmenlerin uyguladıkları programın felsefesi, temelleri ve öğeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, program okuryazarlığı hakkında farkındalık yaratacaktır (Karakuyu, 2023). Aksi takdirde gerekli niteliklere sahip olmayan öğretmenlerin programlara yeterince hakim olmaları ve

programları uygulamaları beklenemez (Bay, vd., 2017). Öğretmenlerin ders planlama ve program hedeflerine ulaşmada etkin rol oynaması (Baş ve Şentürk, 2019) ve Türkiye'de öğretim programlarının güncellenmesine doğru bir yönelim olması nedeniyle, bugün öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı konusunda daha fazla sorumluluk taşıdığı görülmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018). Zira programların iyi hazırlanmasının yanında bunu uygulayabilecek mesleki beceri ve içgörüye sahip öğretmenler, öğrencilerine en iyi öğrenme deneyimlerini sunabilirler (Ben Peretz, 1990). Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarının temel unsurlarının farkında oldukları, bu konuda bilgi ve tutumlara sahip oldukları ve derslerini buna göre planladıkları ifade edilebilir. Ayrıca MEB'in TYMM adı altında güncellediği öğretim programlarının doğru anlaşılması ve uygulanması adına bu durum olumlu bir gelişme olarak ele alınabilir. Çünkü öğretim programları, etkili bir uygulamanın ön koşuludur ve bu koşulun gerçekleşmesi de öncelikle programların uygulayıcıları olan öğretmenlere bağlıdır.

5.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğunu saptayan çalışmaların (Aydın ve İflazoğlu Saban, 2021; Bekci, 2021; Demir, vd., 2022; Dervişoğulları, vd., 2016; İzci ve Özden, 2020; Karafil, 2023; Kazu ve Erten, 2016; Kesici, 2023; Kılıç ve Kılıç, 2022) bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçların önceki araştırmalarla uyumu, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yaygın eğilimini göstermektedir. Erdamar ve arkadaşları (2017), lise öğretmenlerinin bilgiye yönelik coşkulu arayışları ve öğrenmeye yönelik sürekli bağlılıklarıyla karakterize edilen yaşam boyu öğrenmeye yönelik güçlü eğilimlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Korucu (2024) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyde; Demir Başaran ve Sesli (2019) tarafından düşük düzeyde bulunmuştur. Kılıç ve Kılıç (2022), sürekli kendini geliştirebilen, çevresindeki gelişme ve değişimleri takip edebilen, yeni teknolojileri aktif olarak kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulan günümüz dünyasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarının beklenen düzeyde olması gerektiğini ifade etmektedirler. Özçiftçi ve Çakır'a (2015) göre, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri ve deneyimlerine, öğrenme-öğretme süreçlerine yeni bilgi ve becerileri dahil etmemeleri

durumunda sürekli değişen bilgi çağında büyümeyi ve devamlılıklarını sürdürememeyle karşılaşabilirler . Zira bir ülkenin eğitim sistemlerindeki gelişme ve toplumsal kalkınma girişimlerinde, kendini geliştirebilen ve yaşam boyu öğrenme eğilimi olan öğretmenlere sahip olmasının büyük yarar sağladığı yadsınamaz bir gerçektir (Assadzadeh, 2019).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen niteliklerine sahip olmaları ve bunları öğrencileri için rol model olarak etkili bir şekilde kullanmaları durumunda öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerilerini daha kolay edineceklerdir. Böylece küreselleşen dünyada çağın ilerlemelerini hızla takip eden ve bunlara uyum sağlayan nesiller yetiştirerek sürekli öğrenen bir toplumun yaratılmasına büyük katkıda bulunacaklardır. Alanyazın incelendiğinde görevde olan öğretmenlerin aday öğretmenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Türkiye’de MEB, okul sisteminin amaçları ve öğretim programları konusunda yeni düzenlemeler getirmekte, okul dışı öğrenmeye ve sürekli öğrenme bağlamında eğitim sistemi için iyileştirme çalışmalarına vurgu yapmaktadır (MEB, 2024). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu yüksek düzeydeki yaşam boyu öğrenme eğilimi olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu sonuç, öğretmenlerin değişime karşı dirençli olmadıklarını ve sınıf ortamında değişime uyum sağlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kesici, 2023). Elde edilen sonucun nedenleri arasında öğretmenlerin öğrenmenin sadece okul ortamında gerçekleşmediğini, öğrenme-öğretme sürecinin her zaman ve mekânda devam edebileceğini bilmeleri gösterilebilir (Vural ve Settaş, 2023). Ayrıca öğretmenlerin çağın getirdiği yeni öğrenmelerle güncel kalma gereksinimlerini her türlü öğrenme yöntemiyle karşılamaya çalışmaları ve öğrenmeye istekli olmaları da düşünülebilir. Alanyazın ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin öğrenmeye isteklilik, gelişmeye açıklık, yaşam boyu gelişime bağlılık ve hayat boyu devam eden eğitim faaliyetlerine kalıcı bir bağlılık sergiledikleri şeklinde de ifade edilebilir.

5.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekler şekilde öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Anwer, 2022; Bektaş, 2022; Bıçak, 2023; Çekerol ve Özen, 2020; Kozikoğlu ve Babacan, 2019; Kuloğlu, 2023; Lavidas, vd., 2021; Li, vd., 2022) bulunmaktadır. Bununla beraber

öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin orta düzeyde bulunduğu çalışmalar da (Badr, 2022; Karataş, 2014; Zhakiyanova, vd., 2023) literatürde yer almaktadır. Nzaramyimana ve Umugiraneza (2023) tarafından yapılan çalışmada bulgular, öğretmenlerin TPAB yeterliklerini ve matematik öğretiminde çeşitli model ve gösterimleri nasıl bütünleştirdiklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Aniq ve Drajati (2019), İngilizce öğretmenlerinin içerik ve pedagoji bilgisine yönelik algılarının daha yüksek olmasına rağmen teknoloji bilgisi eklendiğinde daha düşük bilgi seviyelerine sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Alanyazında benzer şekilde öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varan çalışmalar (Rouf ve Mohamed, 2018) da bulunmaktadır. Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin orta veya düşük düzeyde bulunmasının nedenleri arasında hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, teknik sorunlar ve öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliği olduğu gibi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna ilişkin hazırlık sorunları da yer alabilir (Zhakiyanova, vd., 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin TPAB düzeyleriyle ilgili farklı sonuçlar olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde TPAB yeterliklerine sahip olmasının eğitimin niteliğini arttıracak yadsınamaz. Nitekim TPAB çerçevesi, teknolojiyi eğitime başarılı bir şekilde entegre etmek için pedagoji, içerik bilgisi ve teknoloji arasındaki karmaşık ilişkileri kavramanın önemini vurgular. Öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için üç alanda da bilgiye sahip olmaları gerektiği anlamına gelir. Anwer (2022), teknolojinin tek başına bir öğretim aracı olarak kullanılmasının aksine öğrenci öğrenimini desteklemek ve geliştirmek için kullanılması gerektiğini, dolayısıyla öğretmenlerin de kendi alanlarındaki öğrenmeyi desteklemek için teknoloji konusunda bilgili olmaları ve öğrencilerinin yararına çeşitli teknolojilerin etkinliğini değerlendirebilmeleri ve öğretim ve öğrenmelerine en uygun olanları seçebilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada ve alanyazında yapılan farklı çalışmalarda öğretmenlerin yüksek düzeyde TPAB'ye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin içerik, pedagojik ve teknolojik bilgi algılarının yüksek olduğunu ve bu bilgilerin etkileşimini en iyi şekilde gerçekleştirdikleri yönündeki algılarının da yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımıyla birlikte ne tür bilgilere sahip olmaları gerektiğini bildikleri ve bu bilgiyi geliştirebilecekleri belirtilebilir. Nitekim elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeteneklerine olan güvenlerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

5.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Aydın ve Kurt, 2022; Aytaça, 2018; Göl, 2023; Işık, 2022; Kozikoğlu, 2016; Olawale ve Hendricks, 2024; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Ünal, 2022; Üstünbaş, 2020) bulunmaktadır. Bununla beraber bu çalışma sonuçlarından farklı olarak literatürde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde bulunduğu çalışmalar da (Çam, 2017; Üstüner, vd., 2009; Yasin, vd., 2022) yer almaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının hayati bir öneme sahip olduğu yadsınamaz. Çünkü öğretmen öz yeterliği, öğretimin etkinliğini artırır ve öğretmen performansını olumlu yönde etkiler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Kendilerini yeterli gören öğretmenlerin öğretime yönelik motivasyonları daha yüksek olabilir ve bu nedenle öğretim uygulamalarına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olabilirler (Lee ve Yuan, 2014). Daha yüksek öz yeterlik düzeylerine sahip öğretmenler sınıftaki sorunları ele almada daha uyumlu, zor ve karmaşık durumlarla başa çıkmak için yeni stratejiler ve prosedürler denemeye daha açık olmaktadır. Bu niteliğe sahip öğretmenler ayrıca kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşmaya kararlıdır (Mossafaie, vd., 2024). Bununla beraber öğretmenlerin sınıflarındaki etkinliklerin öğretme yeteneklerine olan güvenlerinden büyük ölçüde etkilendiği vurgulanmaktadır (Çolak, vd., 2017). Brouwers ve arkadaşları (2020) ile Caprara ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmalarda daha yüksek öz yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygulama, öğrenci ilgisini sürdürme ve sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaya koyma konusunda daha yetenekli oldukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmalar, yüksek öz yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin yalnızca engelleri aşmak için daha fazla çaba sarf etmediğini aynı zamanda bu çabayı daha uzun bir süre boyunca sürdürdüğünü göstermiştir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, vd., 1998). Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) tarafından yüksek öz yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin ayrıca yeni fikirlere açık oldukları ve öğretmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ileri sürülmektedir. Öte yandan Olawale ve Hendricks (2024), öğretmenlerin alanlarında ne kadar bilgili olurlarsa olsunlar, öğretim uygulamalarında öz yeterlik düzeyleri düşük olduğunda kendilerinden beklenen başarı ve performansı gösteremeyeceklerini vurgulamışlardır. Dolayısıyla bu

araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde bulunması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

5.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında (Aslan, 2018; Aydın ve Kurt, 2022; Bayrı, 2022; Demir, 2023; Durak, 2024; Erkmén Polat, 2024; Güleş, 2022; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Keskin, 2020; Nasırcı, 2022; Ünal, 2022) yapılan benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak alanyazında erkek öğretmenler (Erdamar, 2020) ile kadın öğretmenlerin (Gündoğan, vd., 2023; Kahramanoğlu, 2019;; Saral, 2019) daha yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarlığına sahip olduğunu saptayan çalışmalar da bulunmaktadır. MEB'in Öğretmenlik Mesleği için Genel Yeterlilikler (2017) çerçevesine göre, öğretmen yetiştirme kurumlarında ve alandaki öğretmenlerden beklenen niteliklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyetine bakılmaksızın gerçekleşmelidir. Nitekim bir mesleğin herhangi bir üyesi, cinsiyetten bağımsız olarak o kariyer için gereken bilgi, yetenek ve yeterliklere sahip olmalıdır, çünkü bunlar mesleğin başarısı için temel bileşenlerdir (Atlı, vd., 2021). Dilek'e (2020) göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamasının temel nedenlerinden biri, güncel eğitim programlarını takip etmeleri ve alanlarındaki yenilikleri benimsemiş olmalarıdır. Ayrıca literatür incelendiğinde öğretmenliğin cinsiyete bağlı olmadan yürütülebilecek bir meslek olduğu belirtilmektedir (Karakuş ve Tümkeya, 2015). Alanyazın ve bu araştırma sonucundan hareketle cinsiyetin öğretim programı okuryazarlığı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna benzer çalışma (Aslan, 2019; Aydın ve Kurt, 2022; Boncuk, 2021; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Kahramanoğlu, 2019) sonuçları bulunmakla beraber farklı branşlarda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptayan farklı çalışma sonuçlarının (Demir, 2022; Güleş, 2022) da olduğu görülmektedir. Güneş Şinego ve Çakmak'a (2021) göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmamasının sebebi olarak öğretmenlerin farklı branşlarda görevli olmalarına rağmen öğretim programları

konusunda kendilerini geliştirmeleri ve güncellemeleri takip etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Türeya (2023), branş fark etmeksizin tüm öğretmenlerin günlük ve yıllık ders planları oluşturması gerekliliğinin, branş değişkeninin program okuryazarlığı üzerinde bir etkisinin olmamasının nedeni olabileceğini belirtmiştir. Nitekim her öğretmen, okulun fiziksel-çevresel yönlerini ve öğrencilerin gereksinimlerini ve hazırlıklarını göz önünde bulundurarak hem yıllık hem de günlük ders planları oluşturup öğretim etkinliklerini gerçekleştirirler. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversitelerde öğretim programları açısından genel olarak ilerlemecilik felsefesini kullanan eğitim modellerinin uygulanması da bu farklılığın oluşmamasında önemli rol oynamıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonucundan hareketle, farklı branşlarda görevli olan öğretmenlerin program okuryazarlığına yönelik algılarının, bu algıyı oluşturan öğretmenlik mesleğini kabullenmeleri ve deneyimleri sonucu öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin 11-15 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili farklı çalışmalarda (Aslan, 2018; Durak, 2024; Erdamar, 2020; Gündoğan, vd., 2023; Güneş şineğo ve Çakmak, 2021; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Nasırcı, 2022) bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında bu araştırma sonucuna paralel olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıķa öğretim programı okuryazarlığının arttığını saptayan çalışmalar (Barut ve Gündoğdu, 2023; Demir, 2022; Demir, 2023; Erdamar, 2020; Güleş, 2022) da bulunmaktadır. Benzer şekilde Bayrı (2022), çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı arttıķa öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin de arttığı sonucuna varmıştır. Erkmen Polat (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını yordayan önemli değişkenlerden birinin mesleki kıdem olduğu ve tecrübeli olan öğretmenlerin öğretimi planlama konusunda yeterli oldukları tespit edilmiştir. Boncuk (2021) ise meslekte ilk beş yılını dolduran ve yirmi yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber Superfine (2008), deneyimli öğretmenlerin kendi deneyimlerine bağlı kaldıklarını belirtmiştir. Kauffman ve arkadaşları (2002), öğretmenlerin daha deneyimli hale geldikçe programlara daha az ihtiyaç duyduklarını

ortaya koymuşlardır. Atlı ve arkadaşları (2021), beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarlığı algısına sahip olduğunu belirlemişlerdir. Özkan'a (2016) göre öğretmenlerin kıdemi arttıkça bilgi ve farkındalıkları azalmaktadır. Cornett ve arkadaşları (1990) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kıdemi arttıkça programa daha az başvurdukları ve program geliştirici rolü üstlenerek bu konudaki becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmalar, mesleğe yönelik tutumların yaşla birlikte olumlu yönde geliştiğini (Kıroğlu, 2011) ve deneyimin öğretmenlerin yeterliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Kuşdemir Kayıran ve Özyurt, 2020). Alanyazın ve bu araştırma sonucundan hareketle, deneyimli öğretmenlerin programlarını incelemeleri, değişiklikleri ve güncel revizyonları takip etmeleri ve öğretim programlarını etkili bir şekilde anlamaları, uygulamaları ve değerlendirmelerinden dolayı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarlığına sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırma sonucuna benzer çalışmalar (Güler, 2021; Güleş, 2022; Nasırcı, 2022) bulunmakla beraber eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öğretim programı okuryazarlığına sahip olduğunu saptayan çalışmalar (Aslan, 2018; Demir, 2022; Demir, 2023; Saral, 2019) da mevcuttur. Öğretmen adaylarının programa ilişkin beklentilerini ve eğitim fakültelerini karşılaştıran Arslan ve Özpınar (2008) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültelerinde verilen derslerde programın anlatıldığı ve öğretmen adaylarının uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunlar konusunda bilgilendirildiği belirtilmiştir. Ancak gerek bu çalışmada gerekse yukarıda belirtilen bazı çalışmalarda dört yıllık lisans eğitimi sürecinde pedagojik eğitimlerini tamamlayan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri arasında beklentilere rağmen belirgin bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretim metodolojilerinin kalitesi tartışılması gereken bir durumdur. Araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kullandığı yöntemlerden memnun olmadıklarını (Gökkyer, 2012), aldıkları eğitimin geleneksel olduğunu (Şahin, 2014), derslerinin çok teorik olduğunu ve öğrendiklerini uygulayamadıklarını (Orhan, 2017) ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının teori temelli olduğunu (Yazçayır ve Yıldırım, 2021)

göstermektedir. Alanyazın ve bu araştırma sonucundan hareketle eğitim fakültesinde verilen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile diğer fakülte mezunlarının aldıkları pedagojik formasyon programlarında verilen derslerin içerikleri hemen hemen aynı olduğu, öğretmenlikte geçen deneyimin öğretim programı okuryazarlığı üzerinde etkili rol oynadığı ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretim programlarına dair bilgi ve becerilerinin benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırma sonucuna paralel çalışmalar (Aslan, 2018; Boncuk, 2021; Erdamar, 2020; Güleş, 2022; Kuloğlu, 2022b; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021) bulunmakla beraber lisansüstü değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varan çalışmalar (Gündoğan, vd., 2023; Keskin, 2020) olduğu gibi lisans mezunu öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptayan çalışmalar (Durak, 2024) da mevcuttur. Kuloğlu'nun (2022b) araştırmasına göre, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenler çoğunlukla programa ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmeye odaklanmaktadırlar. Bu bakış açısı, öğretim programı okuryazarlığının lisansüstü eğitim alma durumundan olumlu etkilendiğini göstermektedir. Erdamar (2020) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analiz edildiği çalışmada, araştırmaya katılan lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı algılarının lisans mezunlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güneş Şinego ve Çakmak (2021), lisans derecesinin öğretmenleri yalnızca genel öğretime hazırladığını ancak lisansüstü eğitimin hem mesleki hem de akademik alanda bilgi ve becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki olarak gelişme fırsatına sahip oldukları, bazı becerilerin bundan doğrudan etkilendiği ve program okuryazarlığı becerilerinin bu yeterliklerden biri olduğu vurgulanmıştır (Güneş Şinego ve Çakmak, 2021). Nitekim öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili olarak, öğretmenlerin eğitim geçmişlerinin program bilgisi düzeyleri ve programları uygulama yeterlikleri üzerinde bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Çünkü bilim ve eğitimi harmanlayan lisansüstü eğitim, lisans mezunlarının olgunluğa doğru ilerlemelerini sağlayan ve uzmanlaşmalarına katkı

sağlayan bir eğitimidir (Nas, vd., 2016). Dolayısıyla, yükseköğretimin bu üst basamağında yer alan ve bilgiyi üretmeyi ve yaymayı amaçlayan lisansüstü eğitimin (Ağırlioğlu, 2013) öğretmenlerin programla ilgili bilgi ve becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, 21. yüzyıl eğitim standartlarına ulaşmak için lisansüstü eğitim yaygınlaştırılmalıdır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Eğitim bilimlerindeki lisansüstü mezunlar, Serin ve Ergin Kocatürk'ün (2019) araştırmasına göre, eğitim sistemlerinin işleyişi ve yönetimi hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra bilimsel okuryazarlık, farklı bakış açısı edinme, eleştirel ve analitik düşünme, öz farkındalık gibi gelişmiş becerilere de sahip olmaktadır. Doğanay'a (2011) göre eğitim alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğretmen adaylarının felsefi eğilimlerinde küçük bir değişim olmuştur. Bu bağlamda lisansüstü eğitimin öğretmenlerin uygulamalarının öğretim programlarıyla ne kadar uyumlu olduğunu görmelerine ve daha etkili teknikler seçmelerine yardımcı olarak programa daha fazla hakim olmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretim programı okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalarda görev yapılan öğretim kademesine göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farkı saptayan çalışmalar (Aydın ve Kurt, 2022; Güneş Şinego ve Çakmak, 2021; Kahramanoğlu, 2019) olduğu gibi öğretim kademesine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da (Aslan, 2018; Erdamar, 2020; Gündoğan, vd., 2023; Karakuyu, 2023; Keskin, 2020; Nasırcı, 2022) mevcuttur. Aydın ve Kurt (2022), Barut (2022) ve Kahramanoğlu (2019) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Lise öğretmenlerinin öğrenim gördükleri üniversitelerde programlara yönelik derslerin farklılaşması bu bulguda etkili olmuştur (Güneş Şinego ve Çakmak, 2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenleriyle karşılaştırıldığında, lise öğretmenleri lisans eğitimleri sürecinde daha derinlemesine alan dersleri alırlar. Alan bilgisine ek olarak bu, lise öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine daha fazla yoğunlaşmalarını sağlar.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen bulgulara

rastlanmıştır. Atlı ve arkadaşları (2021), Erdamar (2020) ve Güleş (2022) tarafından yapılan çalışmalarda hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere göre öğretim programı okuryazarlığına yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Keskin (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik kariyerini sürdürürken yapılan eğitim, uygulama ve araştırmaların öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu tür faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları ve bu sayede teorik ve pratik kazanımlarla donanmaları ile de açıklanabilir (Süral ve Dedebali, 2021). Ariav (1988) ve Bloom (2011), hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin program okuryazarlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. MEB, sonuncusu TYMM olmak üzere öğretim programlarını sıklıkla güncellemektedir. Öğretmenlerin güncellenen programlara aşinalık kazanmaları ve bunları uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir (Pepeler, vd., 2017). İlgili çalışmalardaki (Erdamar, 2020; Keskin, 2020) benzer bulgulara dayanarak, MEB'in konuyla ilgili hizmet içi eğitimlerinin başarılı olduğu ve bunun eğitim kalitesi için çok önemli olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, eğitimde verimlilik ve kalite için ortaya çıkan yeniliklerin kullanılması gerekliliği nedeniyle hizmet içi öğretmen eğitimi gereklidir (Taşlıbeyaz, vd., 2014). Bu sonuca dayanarak, hizmet içi eğitim almanın öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına katkıda bulunduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Nitekim bu eğitimler, öğretim programlarının unsurlarıyla ilgili bilgi sunmaktadır. Bu bakımdan, öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip olmaları beklenen bir durumdur.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme sıklıkları arttıkça öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırma sonucunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Atlı ve arkadaşları (2021), Erkmen Polat (2024), Keskin (2020) ve Türeyen (2023), öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik algılarını araştırdığı çalışmalarında öğretim programlarından yararlanma sıklığı daha fazla olan öğretmenlerde öğretim programı okuryazarlığı algı düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Nasırcı (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programlarını basılı veya dijital ortamda edinen ve

kapsamlı bir şekilde inceleyen öğretmenlerin, öğretim programlarının kısmen edinen veya hiç edinmeyen öğretmenlere kıyasla hem okuma hem de yazma alt boyutlarında program okuryazarlık düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türeyen (2023), program inceleme sıklığı değişkeninin öğretim programı okuryazarlığını teşvik etmede etkili olabileceğini çünkü öğretim programlarını düzenli olarak inceleyen öğretmenlerin programların hedefleri, içeriği, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme durumu hakkında bilgi edindiklerini belirtmiştir. Ariav'a (1988) göre, öğretmenler programa ilişkin bilgileri arttıkça ve analitik sürece daha fazla katıldıkça programları öğretim süreçlerine nasıl entegre edeceklerini daha net algılamaktadırlar. Zira öğretmenler neyi, neden ve ne zaman öğreteceklerini bilerek ve dersi planlı bir şekilde yürüterek programa bağlı kalma yükümlülüklerini yerine getirebilmek için öğretim programlarını düzenli olarak gözden geçirmelidirler. Öğretim programlarını doğru bir şekilde kavramak ve planı izleyerek öğretim etkinliklerini yürütmek eğitimcilerin görevidir (Döş, 2020). Sonuç olarak program okuryazarlığı düzeyleri yüksek bulunan öğretmenlerin hem programın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi bileşenlerinin hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimine nasıl yardımcı olacağı açısından öğretim programlarına ilgi duymalarının beklendiği söylenebilir. Bu bulguya dayanarak, öğretim programlarını kullanımının sıklığının artmasıyla öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılabilir.

5.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin eğilimlerinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonuçlarına benzer olarak cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna varan çalışmaların (Bekci, 2021; Çetinkaya, vd., 2019; Demir Başaran ve Sesli, 2019; Dervişoğulları, vd., 2016; Kuzu ve Erten, 2016; Kılıç ve Kılıç, 2022) olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak birçok araştırmada (İzci ve Özden, 2020; Karafil, 2023; Kesici, 2023; Vural ve Settaş, 2023) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Woonsun (2014b), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kısmen cinsiyete bağlı olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Rogers'a (2006) göre, cinsiyet yaşam boyu öğrenme eğiliminde önemli bir rol oynamaktadır. Tayvan'da yapılan bir

araştırmaya göre, kadınların yaşam boyu öğrenme seviyeleri erkeklerden neredeyse dört kat daha fazladır ve bunun sosyo-ekonomik statüyle yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Chang, vd., 2012). García-Martínez ve arkadaşları (2023), kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyinin daha yüksek çıkmasının kültürel faktörlerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Torun ve Güvercin Seçkin (2021), toplumsal cinsiyet normlarının kadınların eğitim sürecine daha fazla katılımını gerektirmesi veya kadın eğitimcilerin mesleki olarak gelişmeye daha istekli olmalarından dolayı yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri daha yüksektir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuç, önemli bir bulgudur; çünkü öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete dayalı farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, elde edilen farkın bir dizi faktörden kaynaklanabileceği söylenebilir. Örneğin, kadın öğretmenlerin öğretim uygulamalarında öğrenmeye isteklilik ve gelişmeye açıklık konularında daha fazla vurgu yapma olasılıkları daha yüksek olabilir veya erkek öğretmenlere kıyasla bu alanda daha fazla eğitim veya destek almış olabilirler. Ayrıca toplumsal beklentilerin ve cinsiyet kalıplarının öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin algılarını şekillendirmede rol oynaması ve kadınların bu alanda kendilerini geliştirmek için daha fazla zorunluluk hissetmesi de mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin branşa göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalar (Dervişoğulları, vd., 2016; İzci ve Özden, 2020; Kazu ve Erten, 2016) bulunmakla beraber yaşam boyu öğrenme ile branş değişkeni arasında anlamlı ilişkinin bulunduğunu belirten çalışmalar (Demir Başaran ve Sesli, 2019) da mevcuttur. Literatür taraması, yaşam boyu ve branş değişkenini değerlendiren çok fazla çalışma olmadığını ortaya koymaktadır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri üzerinde önemli bir faktör olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca araştırma bulgularından, hangi alanda görev alırlarsa alsınlar öğretmenlerin yeni şeyler öğrenmeye istekli oldukları ve hem mesleki hem de kişisel olarak ilerlemek için çok çalıştıkları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Literatürde bu araştırma sonuçlarına paralel olarak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu

öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılığın olmadığını belirten çalışmalar (Bekci, 2021; Çetinkaya, vd., 2019; Demir Başaran ve Sesli, 2019; İzci ve Özden, 2020; Kesici, 2023) bulunmaktadır. Alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmakla beraber yaşam boyu öğrenme ile mesleki kıdem arasında anlamlı ilişkinin bulunduğunu belirten çalışmalar (Dervişoğulları, vd., 2016; Kazu ve Erten, 2016) da mevcuttur. Settaş ve Vural (2023) tarafından yapılan çalışmada, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algı düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksel (2020), öğretmenlerin kıdemi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde azalma olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin alanda uzun süre çalıştıklarında daha fazla tükenmişlik yaşamaları, duyarsızlaşmaları, duygusal olarak tükenmeleri ve mesleki olarak daha az performans göstermeleriyle bağlantılı olabileceğini ifade etmiştir. Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan benzer çalışmada mesleki kıdem değişkeni açısından incelenen grupta, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ölçeğin tüm alt boyutlarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Erdamar ve arkadaşları (2017), lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine yaptıkları çalışmada, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemlere sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduklarını bulmuşlardır. Çetinkaya ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin kıdemi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminde belirgin bir değişimin olmamasını bu eğilimin tüm yaş gruplarında sabit kaldığını ve eğitim-öğretim üzerinde olumlu etki yaratmaya devam edeceğini ifade etmişlerdir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin öğrenmenin sadece okul ortamında gerçekleşmediğini bildikleri ve öğrenme-öğretme sürecinin her zaman ve her yerde devam edeceğine inandıkları söylenebilir. Ayrıca benzer araştırmaların sonuçlarına dayanarak, mesleki kıdem değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde belirleyici bir faktör olmadığı değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalar (Dervişoğulları, vd., 2016; Kazu ve Erten, 2016) bulunmakla beraber mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirten çalışmalar (Pala, 2019) da mevcuttur. Yaşam boyu öğrenmeye verilen önemin artması ve

son dönemde bu konuda yapılan girişimler sonucunda, öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının iyileştiği söylenebilir (Yüksel, 2020). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin değişime uyum sağlamalarına ve kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmelerine yardımcı olacak yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları geliştirmenin, mezuniyet veya öğrenim şekline bağımsız olarak temel rollerden biri olduğunu düşündükleri açıktır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Alanyazın ve araştırma bulguları dikkate alındığında, öğrencilerin okul yıllarında aldıkları eğitimin niteliği dahilinde, mezun oldukları fakültelerden büyük ölçüde aynı nicelik ve nitelikte eğitim alarak benzer düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar (Çetinkaya, vd., 2019; Dervişoğulları, vd., 2016) bulunmaktadır. Öte yandan alanyazında bu araştırma sonuçlarından farklı olarak lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu belirten çalışmaların (Yaman ve Yazar, 2015; Yüksel, 2020) da olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Çetinkaya ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Karafil (2023), lisansüstü eğitimin sürekli öğrenme motivasyonunu artırmaya katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bir diğer yönü de lisans derecesini tamamladıktan sonra öğrenci olarak çalışmaya ve eğitim almaya devam etmektir; bu da kişinin edindiği yeni bilgiyi yaşadığı ortamları daha fazla aydınlatmak için kullanma şansı verir (Çetinkaya, vd., 2019). Diğer Coşkun'a (2009) göre lisansüstü eğitim, kariyer ilerlemesinden ziyade kişisel gelişim için sürdürülür ve tamamen bireyin ilgi alanlarına göre özelleştirilir; bu da yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimde önemli bir değişime yol açar. Lisansüstü eğitimin bireylerin kendi istekleriyle tercihleri olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bilgiye, öğrenmeye ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye daha yatkın olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır (Kozikoğlu ve Onur, 2019). Başka bir deyişle lisansüstü eğitimin bireylere yaşam boyu öğrenme için gereken bilgi ve becerileri edinmeleri için daha fazla fırsat sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim farklı kaynaklardan bilgiye erişimi, bilgiyi yapılandırmayı ve sürekli bir öğrenme çabasını gerektirdiğinden, lisansüstü mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak alanyazında yapılan farklı

çalışmalarda ve bu araştırma sonucunda lisans ve lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin benzer düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Settaş ve Vural (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Şen ve Yıldız Durak (2022), benzer bir çalışmada okul türü değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyini belirlemede istatistiksel olarak farklılığa neden olmadığını açıklamıştır. Alanyazındaki benzer çalışmalar (Bekci, 2021; Çetinkaya, vd., 2019; Dervişoğulları, vd., 2016) bu bulguyu desteklemektedir. Bununla beraber çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin farklılaştığını saptayan çalışmalar (Demir Başaran ve Sesli, 2019; Kesici, 2023) da bulunmaktadır. Ayaz (2016) yaptığı çalışmada okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığını ve liselerde görev yapan öğretmenlerin daha düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduklarını belirtmiştir. Kazu ve Erten (2016) yaptıkları çalışmada ortaokullarda çalışan öğretmenlerin daha düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lisede mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri, çeşitli projeler yürütmeleri, yeni yöntem ve teknikleri öğrenip derslerinde kullanmaları beklenmektedir (Aytaç, vd., 2022). Dervişoğulları ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin farklı okul türlerinde çalışmaları, yaşam yolculukları boyunca yenilikçi ve öğrenen olmaları gerçeğini etkilemediğini ve bu durumun benzer koşullarda çalışmaları ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla literatürden de anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin görevlendirildiği okul türünün, öğretmenlerin yaşamları boyunca öğrenen bireyler olmalarında etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Çünkü her üç okul türünde de bu alanda öğretmenlerden beklentilerin genel olarak aynı yönde olduğu söylenebilir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle okul türü değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyini belirlemede belirleyici bir faktör olmadığı ve öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ne olursa olsun yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin eğitim kalitesi açısından önemli bir gelişme olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programlarını inceleme sıklığına değişkenlerine göre doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda literatüre katkı sağlayacak bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Ancak bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Ayaz (2016), kişisel ve mesleki gelişimle ilgili kurs, seminer, sempozyum, eğitim gibi çalışmalara katılma isteğinin yaşam boyu öğrenme düzeyini artırdığını ya da yaşam boyu öğrenme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin bu tür çalışmalara katılmaya daha istekli olduklarını ve bu çalışmaların yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Kılıç ve Kılıç (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kitap, gazete, dergi ve makale okuma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Lengrad (1985), bireylerden beklenenin yaşamları boyunca öğrenme sorumluluğunu almaları ve aktif vatandaşlık için okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri olduğunu ileri sürmüştür. Nitekim öğretmenlerin yeni bilgi edinme ve birey olarak gelişme süreçleri açısından değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim almaları yaşam boyu öğrenmeye yönelmelerinde olumlu etkiye sahiptir (Bekci, 2021). Cotton (1998), okuma, yazma ve kendi kendine öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyini artırdığını belirtmektedir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretim programlarını incelemenin ve bununla ilgili hizmet içi eğitimlere katılmanın da yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olduğu ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olduğu ifade edilebilir.

5.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterli düzeylerinin erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürde bu araştırma sonuçlarına paralel olarak erkek öğretmenlerin TPAB yeterli düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptayan çalışmalar (Badr, 2022; Çekerol ve Özen, 2020; Jang ve Tsai, 2013; Karataş ve Akgün, 2018; Kozikoğlu ve Babacan, 2019; Nzaramyimana ve Umugiraneza, 2023) bulunmakla beraber kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirten

çalışmalar da (Prasojo, vd., 2020) mevcuttur. Ayrıca bu araştırma sonuçlarından farklı olarak cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığını belirten çalışmaların (Anwer, 2022; Bektaş, 2022; Bıçak, 2023; Jang ve Tsai, 2012; Karataş, 2014) olduğu da dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermesinin bir dizi faktörden kaynaklanabileceği ve erkek öğretmenlerin teknolojiye daha yatkın olmasının bu faktörlerden biri olarak gösterilebileceği ifade edilebilir. Turgut ve arkadaşları (2019), erkek öğretmenlerin TPAB konusunda daha iyi olmalarını teknolojik gelişmelere daha fazla ilgi duymalarıyla açıklamışlardır. Dolayısıyla erkek öğretmenlerin lehine olan bu farklılığın nedeninin teknolojiye aşina olmalarıyla da ilgili olduğu iddia edilebilir. Kişi ve arkadaşları (2024), bu durumun erkek öğretmenlerin teknoloji ve ilişkili gelişmelere daha fazla ilgi duymaları ve bu değişiklikleri yakından takip etmeleri sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Avcı (2014), kadınların teknolojiyi kullanma ve takip etme konusunda erkeklerden daha fazla zorluk çektiği ve bunun sonucunda da teknolojiye olan ilgilerinin azaldığını vurgulamıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, erkek öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin daha yüksek olmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine, fen bilimleri, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenleri ile diğer branşlardaki (müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri) öğretmenler arasında diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında branş değişkenine göre öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirten çalışmaların (Bektaş, 2022; Çekerol ve Özen, 2020; Jang ve Tsai, 2012) yanı sıra anlamlı bir farklılığın olmadığını saptayan çalışmalar (Karataş ve Akgün, 2018) da bulunmaktadır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, bazı branşlardaki öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde TPAB yeterlik düzeylerine sahip olmaları bu öğretmenlerin daha fazla teknolojik araç ve uygulamaları kullanma eğiliminde olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ayrıca her branşın farklı akademik öğretilerinin olması ve bu öğretiler için kullanılacak araçların farklı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar (Anwer, 2022; Bektaş, 2022; Bıçak, 2023; Karataş, 2012; Kozikoğlu ve Babacan, 2019) bulunmakla beraber öğretmenlerin mesleki kıdemi ile TPAB yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirten çalışmalar (Çekerol ve Özen, 2020; Jang ve Tsai, 2013; Karataş ve Akgün, 2018) da bulunmaktadır. Nzaramyimana ve Umugiraneza (2023) tarafından yapılan çalışmada, on yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin on yıldan az deneyime sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde TPAB yeterliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Hsu ve arkadaşları (2017), düşük öğretim deneyimine sahip öğretmenlerin on yıldan fazla öğretim deneyimine sahip olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde TPAB yeterliğine sahip olduklarını bulmuşlardır. Lee ve Tsai (2010), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teknoloji bilgisi ve teknolojiyi içeriğe entegre etme konusunda daha yetkin olduklarını ve bu öğretmenlerin yoğun bilgisayar kullanımı ve teknolojik faaliyetlerinin TPAB yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Nazari ve arkadaşları (2019), öğretimde daha çok deneyime sahip İranlı öğretmenlerin pedagojik beceriler konusunda daha yetkin olduğunu, daha az deneyime sahip öğretmenlerin ise teknoloji konusunda daha yeterli olduğunu ve mesleki kıdemin TPAB yeterliği ile negatif korelasyon gösterebileceğini ifade etmiştir. Mesleki kıdem ile öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösteren çalışmaların büyük çoğunluğunda mesleğe yeni başlayan veya mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça teknolojiye olan ilgilerinin azaldığı düşüncesiyle ilişkili olabilir (Kazu ve Erten, 2014). Altuntaş (2024), bilişim ve teknolojinin topluma nüfuz etmeye başladığı bir dönemde, kariyerlerinin sonuna yaklaşan öğretmenlerin yeni teknolojilere uyum sağlamak yerine mevcut öğretim stratejilerine bağlı kalma eğiliminde olduklarını ve teknolojik gelişmelerin yaygın olduğu dönemlerde akademik eğitimlerini tamamlayan veya bu dönemde öğretmenlik mesleğine giren eğitimcilerin teknopedagojik yeterlikler edinme ve bunları öğretim stratejilerine daha fazla dahil etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Öte yandan Koh ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeyleri ile yaşları veya mesleki kıdemleri arasında çok zayıf bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın ve alanyazında yapılan farklı araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin TPAB becerilerinin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun, alanlarındaki gelişmeleri düzenli olarak takip ettikleri ve güncel kaldıkları şeklinde anlaşılabilir.

Ayrıca elde edilen sonuç, mesleki kıdem farketmeksizin TPAB yeterlikleri konusunda öğretmenlerin benzer eksikliklere sahip olabileceklerini gösterirken aynı zamanda ihtiyaçlarının da birbirine yakın olabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra günümüzde her mesleki kıdemden öğretmenin teknoloji entegrasyonu konusunda benzer hassasiyete sahip olması nedeniyle mesleki kıdem faktörünün anlamlı bir fark yaratmaması makul değerlendirilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmaların (Kazu ve Erten, 2014) bulunduğu görülmektedir. Öte yandan mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığını belirten çalışmalar (Bıçak, 2023; Karataş ve Akgün, 2018) da mevcuttur. Çalışmanın bu sonucu beklenen bir durumdur. Zira eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen becerilerin MEB tarafından belirlenen yeterlik ve becerilerle uyumlu olduğu ve öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olacak şekilde yetiştirildiği belirtilmektedir (Arslan ve Özpinar, 2008). Eğitim fakültesi ile diğer fakülte mezunlarının aldıkları pedagojik formasyon dersleri hemen hemen aynı içeriğe sahip olsa da eğitim fakültelerinde eğitim daha uzun bir zamana yayılmıştır, başarı ölçütleri daha yüksektir, nispeten daha kapsamlıdır ve geliştirilen becerileri uygulama olanağı daha fazladır (Erdem ve Eğmir, 2018). Bu durum ayrıca diğer fakültelerin öğretmen yetiştirmeye öncelik vermemesi, eğitim fakültelerindeki öğrencilerin ise doğrudan öğretmen yetiştirmenin yanı sıra alan ve pedagoji alanında daha kapsamlı eğitim almalarıyla açıklanabilir (Bıçak, 2023). Bu sebeple eğitim fakültelerinin öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin daha fazla geliştirilmesine olanak tanıdığı ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalar (Bektaş, 2022; Li, vd., 2022; Mailizar, vd., 2021) bulunmaktadır. Öte yandan lisansüstü derecesine sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığını belirten çalışmalar (Badr, 2022) da mevcuttur. O.G. Özdemir (2022) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, lisans derecesine sahip İngilizce öğretmenlerinin lisansüstü dereceye sahip olanlara göre daha zayıf TPAB öz yeterlik inançlarına sahip

oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Lavidas ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir araştırma, lisansüstü eğitim almış okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini diğer eğitim seviyelerindeki öğretmenlere göre her TPAB model alt boyutunda daha yetkin olarak algıladıklarını göstermiştir. Li ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin TPAB yeterliklerini ve bu becerilerdeki potansiyel farklılıkları eğitim geçmişlerine göre araştırdıklarında, öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin eğitim düzeyiyle birlikte arttığı sonucuna varmışlardır. Kişi ve arkadaşları (2024), öğretmenler arasında lisansüstü derecesine sahip olanların lehine olan farklılığın lisans mezunlarının artık kendilerini yeterince yetkin görmediklerini gösterdiğini ve lisansüstü derecesine sahip olanların bu konulardaki akademik araştırmaları takip etmeleri ve öğretim sürecinde kullanılan çok sayıda yaklaşım ve strateji hakkında derinlemesine bilgiye sahip olmalarıyla açıklamışlardır. Zira daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenler yeni öğretim pedagojilerini kabul etmeyi daha kolay benimsemektedirler (Allinder, 1994). Cheng ve Xie'ye (2018) göre yüksek eğitilmiş kişiler, teknoloji entegrasyonlu öğrenme deneyimleri için daha fazla seçeneğe sahip olabilir ve öğrenme-öğretme sürecinde veya akademik çalışmalarında teknolojiyi kullanabilirler. Sherrod (2014), mükemmel öğretim yeteneği ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ve lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin daha iyi öğretimi teşvik etmek için farklı pedagojileri esnek bir şekilde uygulayabildiklerini belirtmiştir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip öğretmenlerin öğretim ve araştırma prosedürlerinde teknolojiyi daha fazla kullanmaları gerektiği gerçeğiyle açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar (Bektaş, 2022; Mailizar, vd., 2021; Timur ve Erzengin, 2019) bulunmakla beraber çalışılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirten çalışmalar (Li, vd., 2022) da bulunmaktadır. O.G. Özdemir (2022) tarafından yapılan çalışmada, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ilkökul ve lisede çalışan meslektaşlarına kıyasla TPAB'ye ilişkin daha olumlu öz yeterlik algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Çekerol ve Özen (2020), ortaokul öğretmenlerinin diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksek düzeyde TPAB yeterliğine sahip olduklarını belirlemiştir. Baş ve Şentürk (2018) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul düzeyinde görev yapan

öğretmenlerin puan ortalamalarının lise ve ortaokul düzeyinde görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgi teknolojisiyle ilgili öğretim yeteneği, öğrencilerin öğrenme verimliliğini ve bilginin ustalığını doğrudan etkilemektedir (Guan ve Wang, 2019). Bu nedenle, eğitim kalitesini ve sürdürülebilir eğitimi iyileştirmek için her öğretim aşamasındaki öğretmenlerin bilgi teknolojisiyle ilgili belirli öğretim yeteneklerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Li, vd., 2022). Timur ve Erzengin (2019), çalışılan okul kademesinin öğretmenlerin alan bilgisi ve teknoloji kullanımları üzerinde etkili olduğunu ancak sürekli olarak kendilerini geliştirmeye çalışan ve yeni fikirlere açık olan öğretmenlerin TPAB uygulamalarını kullanırken daha iyi sonuçlar elde etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, elde edilen bulgunun ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin ders içeriğinin oluşturulması açısından bilgi ve becerilerde büyük iyileştirmelere ihtiyaç duymaması gerçeğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin yeterliklerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin öğretim programlarını hiç incelemeyen öğretmenler ile ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine; öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyen öğretmenler arasında ayda bir kez ve ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma ve öğretim programı inceleme sıklığı değişkenlerine göre doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu bağlamda literatüre katkı sağlayacak bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Ancak herhangi bir konuyla ilgili hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenler iyi gelişmeler yaşarlarken, programa katılmayı tercih etmeyen öğretmenler mümkün olan en kısa sürede eğitimlerden yararlanmak istemektedirler (Timur ve Erzengin, 2019). Bu konudaki araştırmalara katılan öğretmenler, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Gönen ve Kocakaya, 2006). Bunun yanı sıra literatürde hizmet içi eğitimin ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Ayrıca TPAB yeterlik düzeyiyle ilgili olarak öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgilerinin artmasıyla birlikte branş ve öğretim süreci üzerindeki kontrollerinin arttığı ve buna bağlı olarak öz yeterliklerinin de

arttığı söylenebilir. Chai ve arkadaşlarına (2010) göre eğitimde teknoloji kullanımına yönelik gereklilik algısı giderek artmakta olup bunun sonucunda öğretmenlerin gelişimi için hizmet içi eğitimlerde teknolojik becerilerin yoğunlaştırılması gerekmektedir. TPAB'nin teorik çerçevesi doğrultusunda hizmet içi eğitimlerde farklı program alanlarında başarılı deneyim modelleri, etkinliklerin planlanmasında ve öğretim programlarının verimliliğinin sağlanmasında kullanılmalıdır (Rocha, vd., 2011). Kazu ve Erten (2014), öğretmen veya öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde, eğitimde teknolojinin entegrasyonu için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarını sağlayacak çeşitli uygulamaların hem öğretim programlarında hem de hizmet içi eğitimlerde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim bu eğitimlerde öğretmenlerin gelecekteki öğrencilerin öğrenme çıktılarına erişimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri şekillenmekte, uygun ve etkili öğretimi planlamak için içerik, pedagoji ve teknolojiyi nasıl bir araya getireceklerini anlamaları sağlanmaktadır (Maddin, 2012). Kerkhoff ve arkadaşlarına (2020) göre, öğretmenlere yeni teknolojiye erişim ve nitelikli eğitim olanağı sağlayan öğretim programlarının sınıflarda teknoloji entegrasyonunun daha başarılı ve verimli olmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, TPAB yeterliğinin artırılması adına özellikle güncellenen öğretim programlarını sıklıkla incelemenin öğretmenlere büyük fayda sağlayacağı açıktır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin teknolojiyi entegre etme konusunda kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin gerek öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili gerekse TPAB yeterliğiyle ilgili hizmet içi eğitimler aracılığıyla ve öğretim programlarını sıklıkla inceleme yoluyla arttığı ve bu durumların hem kendileri hem öğrenciler için yararlı olacağı şeklinde ifade edilebilir.

5.8 Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar (Aydın ve Kurt, 2022; Çam, 2017; Göl, 2023; Kozikoğlu, 2016; Okka, 2020; Olawale ve Hendricks, 2024; Ünal, 2022) bulunmakla beraber erkek öğretmen (Şeref ve Çinpolat, 2021) ve kadın öğretmenlerin (Işık, 2022; Yavuz, 2020) daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Deniz ve Tican (2017), kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmalarının erkeklerden farklı olarak sınıf ortamında daha üretken öğrenme

ortamları kurma eğiliminde olmaları, akademik gelişime yönelik disiplinli bir anlayışa, coşkuya ve mesleğe karşı daha fazla olumlu tutuma sahip olmalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kadın öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olması, öğretmenliğin Türkiye'de kadınların en uzun meslek geleneğine sahip mesleklerden biri olması (Tan, 1996) dikkate alındığında beklentilerle uyumlu bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Alanyazında bu araştırma sonucuyla paralellik gösteren çalışmaların (Çam, 2017; Durmuşoğlu ve Yamak, 2022; Kozikoğlu, 2016) yanında branş değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Aydın ve Kurt, 2022; Göl, 2023; Ünal, 2022) da bulunmaktadır. Durmuşoğlu ve Yamak'a (2022) göre öğretmenlerin branş fark etmeksizin benzer düzeyde öz yeterlik düzeylerine sahip olmalarının araştırmalarda ele alınan örneklemdaki öğretmenlerin benzer eğitimi almış olmalarından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin öğretim programlarının eğitim tabanlı ortak derslerin dahil edilmesiyle benzer becerileri geliştirebilecekleri ifade edilebilir. Benzer şekilde Güler ve Tuncel (2022), branş öğretmenleri arasında farklılık olmamasının nedeninin öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeye yönelik motivasyonları olabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, farklı branşlarda görev yapmanın öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler arasında 6-10 yıl arasında kıdemi olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar (Çam, 2017; Yüksel Güler, 2021) bulunmaktadır. Okka (2020) tarafından yapılan çalışmada, 1-9 yıl deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aytaça (2018) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri, 11-15 yıl arası ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin tümünün öz yeterlik algıları, alanda 1-5 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Işık (2022) yaptığı araştırmada

mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve meslektaşlarına göre daha özerk davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Benzer şekilde Gençtürk (2008) ve Eskici (2013) tarafından yapılan araştırmalara göre, öğretmenler kariyerlerindeki kıdemleri arttıkça kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Alanyazında ayrıca bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirten çalışmalar (Üstünbaş, 2020; Yoldaş, 2019) da mevcuttur. Öğretmenin mesleki deneyimini temsil eden kıdem, değerli bir öğrenme yolu olmasının yanı sıra öğretmenin öğretim süreci ve çeşitli yönlerine ilişkin tutum ve görüşlerini de etkileyebilmektedir (Erdamar, 2020). Tsui'ye (1995) göre, bir sınıf ortamındaki öğretim deneyimi yılları öğretmen yeterliği inancını şekillendirmede önemli bir faktördür. Dolayısıyla mesleki kıdemin bir öğretmenin yeterlik algısında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalar ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik yönlerinde diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha zayıf öz yeterlik algılarına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Mesleğin başında olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olmasının sebebinin öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uygulamaya yönelik dersleri etkili bir şekilde tamamlamadıkları ve bunun yerine ağırlıklı olarak teorik eğitim almalarından kaynaklandığı iddia edilebilir. Nitekim Taşgın ve Küçüköğlü (2016) yaptıkları çalışmada, yükseköğretim fakültelerinde verilen öğretmenlik uygulama derslerinin öğretmen adaylarının kendi yeterliklerini değerlendirmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç ayrıca öğretimi etkili bir şekilde sürdürme, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi açısından kariyerlerinin henüz başlangıç aşamasında olan öğretmenlerin deneyim eksikliği ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin meslekte daha tecrübeli hale geldikçe kendi yeterliklerine ilişkin algılarının artmasıyla da açıklanabilir. Bununla beraber mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin veliler, öğrenciler ve okul yönetimi gibi faktörlerle karşılaştıklarında yaşadıkları kaygı durumu, potansiyel olarak kendi yeterliklerine ilişkin inançlarının azalmasına yol açabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer çalışma sonuçları (Aydın ve Kurt, 2022; Okka, 2020) bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Öte yandan mezun oluna fakülte değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar (Kaçar ve Beycioğlu, 2017)

da literatürde yer almaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olanlardan daha yüksek düzeyde olması beklenir. Bu beklenti, öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin değerlendirmelerini iyileştirmeyi amaçlayan çalışmalara en fazla mesleğe belki de ilk adımı attıkları eğitim fakültelerinde yer verilmesi gerektiği fikrinden kaynaklanmaktadır (Şenol, 2020). Nitekim etkili öğretmen hazırlığının aslında öğretmen yeterliğini artırdığı ve bunun da öğrenci başarısını arttırdığı vurgulanmaktadır (Bray Clark ve Bates, 2003). Kendi yeterliklerine ilişkin algılarını geliştiren programları tamamlayan öğretmenler bu şekilde farklılık gösterecektir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına etkili öğretim stratejileri kullanarak sınıfı yönetmek ve öğrencilerin derse katılımını sağlamak konularında temel pedagojik beceriler kazandırılmakta ve bunlarla ilgili dersler programlarda yer almaktadır. Bununla birlikte, araştırma bulguları bu farkı ortaya koymamıştır. Dolayısıyla eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin meslekte fark yaratabilecek öz yeterliğe sahip olabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında iyileştirmelerin yapılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalar (Aydın ve Kurt, 2022; Işık, 2022; Ünal, 2022; Üstünbaş, 2020) bulunmakla beraber lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirten çalışmalar (Göl, 2023; Olawale ve Hendricks, 2024) da mevcuttur. Bu bulgu, lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin daha güncel ve kapsamlı eğitime erişimleri olduğundan öz yeterlik inançlarının arttığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak alanyazında yapılan çoğu çalışma ve bu araştırma sonucundan hareketle, lisansüstü derecesine sahip olmanın öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Örneğin lisansüstü eğitim almayan öğretmenler, öz yeterlikleri konusundaki bilgi ve becerilerini arttıran mesleki gelişim eğitimlerine katılmalarından kaynaklanabilir. Genel olarak bu sonuç, öz yeterlik becerileri geliştirmek için lisansüstü eğitim almanın gerekli olmayabileceğini göstermektedir. Aksine, öğretmenler bu konudaki güçlü yeterliği mesleki gelişim fırsatları gibi çeşitli diğer yollarla geliştirebilirler. Nitekim Bandura (1997), nitelik ve deneyim açısından öğrenme deneyimlerine aşina olunduğu sürece yeni şeyler başarmanın mümkün olduğunu düşünme olasılığını arttıracığından, doğrudan deneyimlerin öz yeterliği artırmanın en iyi yolu olduğunu ileri sürmektedir. Sonuç olarak,

lisansüstü eğitim birçok yönden faydalı olsa da bu sonuç, öz yeterlik algısını geliştirmek için gerekli olmayabileceğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin algılarının çalışılan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında bu araştırma sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar (Ünal, 2022) bulunmakla beraber çalışılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) da mevcuttur. Aydın ve Kurt (2022), ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin okul öncesi ve ilkokullarda çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Öztürk ve Yıldızbaş (2019) tarafından yapılan çalışmada da ortaokulda çalışan öğretmenlerin ilkokulda çalışanlardan daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Temiz (2023) tarafından yapılan çalışmada ise liselerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inanç puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen fazla çalışma olmadığı ve araştırmaların çoğunlukla belirli bir kademede yoğunlaştığı görülmektedir. Alanyazında yapılan farklı çalışmalardan ve bu araştırma sonucundan hareketle, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin benzer olması mesleki açıdan gelişmeleri ve daha fazla yetkinlik kazanmaları için çok sayıda fırsatın olması ve bu fırsatların herkese açık olmasından kaynaklandığı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğretim programlarını yılda bir kez inceleyen öğretmenler ile dönemde bir kez inceleyen öğretmenler arasında dönemde bir kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerini öğretim programı okuryazarlığıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretim programlarını inceleme sıklığına değişkenlerine göre doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda literatüre katkı sağlayacak bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Nitelikli uygulama için gerekli bilgi, beceri ve tutumların bir araya getirilmesi de yeterlik olarak ifade edilmektedir (Şen ve Yıldız Durak, 2022). Öğretmen

yeterlikleri ise öğretmenlerin mesleklerini en yararlı ve etkili biçimde yerine getirebilmeleri için taşımaları gereken bilgi, yetenek ve davranışlar şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2017). Nitelikli ve etkili bir şekilde öğrencilerin yetiştirilmesini okullar sağlamaktadır. Okulların kalitesi de öğretmenlerin vereceği eğitimle ilişkilidir. Öğretmenin mesleki yeterliliklere sahip olması, eğitimin yüksek kalitede olacağının göstergesi olabilir (Yıldız Durak ve Tekin, 2020). Bu bağlamda öğretmenin, öğretmeden önce ve öğretirken kendini geliştirme fırsatlarından yararlanmasıyla etkili olması ve doğal olarak öğrencilere daha fazla fayda sağlaması mümkündür (Özdemir, 2016). Dolayısıyla alanyazından ve bu araştırmadan elde edilen sonuçtan hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişimin ve öğretim programlarını incelemenin öneminin farkında oldukları ve gerekli düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir.

5.9 Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile TPAB yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında doğrudan bu araştırmanın odak noktası olan programı okuryazarlığı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ikili ilişkiler bağlamında bu araştırma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın bu konudaki boşluğu doldurduğu ve bunların ilişkisi üzerine odaklanan bir tartışmayı başlattığı ifade edilebilir. Bu bağlamda literatüre katkı sağlayacak bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu araştırma sonucuyla ilgili olarak Korucu (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin temel amaçlarından biri öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini ve yaşam boyu öğrenme sürecinde kendilerini

geliştirmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çeken ve meraklarını uyandıran öğrenme fırsatları sunmalı, akıcı ve dinamik öğrenme aktiviteleri planlamalı, öğrenme sürecini kolaylaştırmalı, işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmali, öğrencilere kendi öğrenmelerini yansıtmaları ve değerlendirmeleri için ihtiyaç duydukları araçları vermeli ve onlara başarılı deneyimler yaşama şansı vermelidirler (Derrick, 2003). Jovanova-Mitkovska ve Hristovska'nın (2011) vurguladıkları gibi öğretmenin bilim ve meslekteki yeni gelişmeleri, toplumdaki değişiklikleri takip edebilmesi; eğitimin amaç ve görevlerinin planlanması, uygulanmasında yer alabilmesi; öğretim sürecinin uygulanmasının tüm aşamalarında tüm öğretim materyallerini en iyi şekilde kullanabilmesi; öğrencilerin eğitime ve motivasyonuna daha fazla odaklanabilmesi; öğretimde iletişimin kalitesinde daha fazla sorumluluk alabilmesi; eğitimde BİT'in yer alması, uygulamalarında araştırmaya daha fazla dahil olabilmesi ve dolayısıyla bunları teşvik edebilmesi gerekmektedir. Nitekim öğretmenler, öğrenciler ve eğitim-öğretim programları, toplumun her boyutta kalkınmasını, bireyin gelişimini ve toplumla uyum içinde bir arada yaşamayı kolaylaştıran eğitim sisteminin temel taşlarını oluştururlar (Young, 2014). Bireylerin bilinçli ve amaçlı bir şekilde yaşam boyu öğrenen olmaları, yalnızca planlanmış ve programlanmış resmi eğitim süreciyle mümkündür. Bu süreçte yaşam boyu farkındalık ve beceri kazanabilmek, yalnızca yaşam boyu farkındalığa sahip öğretmenlerle mümkündür (Hürsen, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve yorumlayacaklarını, öğretim programlarını nasıl anlayacaklarını ve pratik beceriler kazanacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Süral ve Dedeşali, 2018). Özellikle öğretim programlarının sıklıkla güncellendiği ülkemizde öğretmenlerin bu programları etkili bir şekilde anlayıp, uygulayıp değerlendirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalarının büyük önem arz ettiği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programı okuryazarlıkları ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Çalışmanın diğer önemli sonucu, katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlığı ve TPAB düzeylerinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olmasıdır. Kuloğlu (2023) tarafından öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB ile olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile TPAB yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Program okuryazarlığı ve TPAB, öğretmenlerin programlar aracılığıyla etkili bir şekilde

öğretimi gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliklerdendir. Nitekim profesyonel öğretmen olma yolundaki mesleki taleplerden biri, eğitim alanında kullanılabilecek en son teknolojinin kullanımını anlamaktır (Solissa, vd., 2023). Soedirman ve Fitriani (2023) ile Ermawati ve arkadaşlarının (2023) görüşlerine göre, öğretmenlerin geleneksel öğrenmeyi bırakıp öğrenme-öğretme yönetmede teknolojik gelişmeleri kullanarak daha dinamik ve etkileşimli öğrenmeyi düşünmeleri gerekir. Bunun dışında Weidlich ve Kalz (2023) da teknolojinin eğitim alanında yeniliğe katkıda bulunmada önemli bir rol oynadığını, bu nedenle öğretmenlerin profesyonel öğretmenler olabilmek için teknolojiyi anlamalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Zira günümüzde öğretmenlerin öğrencileri kadar teknoloji konusunda yetkin olmaları gerektiğinden, bunu derslere dahil etmenin önemi artmış ve başarılı öğretmenler, teknolojik kaynakları öğretim programlarına entegre etmenin önemini daha iyi anlamışlardır (Ali, vd., 2023). Günüş ve Kuzu (2014), teknolojiyi sınıfa dahil etmenin hem öğrenci motivasyonunu hem de başarıyı arttırdığını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin başarıları, öğretmenlerin teknolojiyi öğretimlerine etkili bir şekilde dahil etme becerilerinden etkilenir. Günümüz öğrencilerini etkili bir şekilde eğitmek için gerekli beceri ve bilgiye sahip öğretmen eksikliği, mesleki gelişim ve nihayetinde öğrenci başarıları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir (Gözel, 2022). Bu nedenle öğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerin TPAB yeterliklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Özünde program okuryazarlığı; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi alanlarında TPAB'ye dahil edilmiştir (Howe ve Watson, 2021; Kuloğlu, 2023). Bu nedenle, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olması makul görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Aydın ve Kurt (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Göl (2023) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tanaş (2023) tarafından yapılan çalışmada, program okuryazarlık ile öğrenme-öğretme süreci

yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Süğümlü (2022) tarafından Türkçe öğretmenleri arasında öğretim programı okuryazarlığı ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada iki değişken arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca alanyazında yapılan diğer çalışmalarda (Lee ve Davis, 2020; Ünal, 2022; Yasin, vd., 2022) da bu araştırma sonucuyla paralel olarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Eğitimin niteliği öğretim programlarının niteliğinden etkilenebilmektedir. Ancak öğretim programlarını en iyi şekilde uygulamak öğretmenlerin görevidir. Başka bir deyişle, güçlü bir öğretim programı tek başına kaliteli bir eğitim sağlamayacaktır. Bir diğer önemli faktör de öğretmenin niteliğidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretim programı okuryazarlığı bağlamında en önemli değişkenlerden biri olarak ele alınmaktadır (Yalçın, vd., 2023). Nitekim öz yeterlik algısı, öğretmenlerin öğrencilerini motive etme ve akademik başarılarını artırma konusundaki başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Yasin, vd., 2022). Öğretmenlerin öğretim sürecinde ortaya koydukları çaba, kendi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinden önemli ölçüde etkilenir (Bandura, 1997). Bandura'nın (1993) belirttiği gibi, sınıfta üretken bir öğrenme ortamı oluşturmada önemli bir faktör öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıdır. Öğretmenler, öz yeterliğe sahip oldukları için bilgi ve yeteneklerini zorlu durumlarda etkili bir şekilde uygulayabilir ve önemli hedeflere ulaşabilirler (Yalçın, vd., 2023). Bandura'ya (1993, 1997) göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimini destekleyecek öğrenme ortamları oluşturmada yardımcı olur. Ayrıca Hajovsky ve arkadaşları (2020), öğretme, değerlendirme ve sınıf yönetimi yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle destekleyici ve güvenli ilişkilere yol açan uygulamalara yer verme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalar, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğretmeye daha fazla bağlı olma eğiliminde olduklarını (Wolters ve Daugherty, 2007), öğretme konusunda daha heyecanlı olduklarını (Skaalvik ve Skaalvik, 2014) ve öğretmen olarak mesleklerinden daha memnun olduklarını (Skaalvik ve Skaalvik, 2016) göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen öz yeterliğinin öğretim programını yeterli düzeyde bilme ve uygulama ile ilişkili olduğu ve öğretmen öz yeterlik algısının öğretim programı okuryazarlığından bağımsız düşünülemeyecek bir unsur olduğu ifade edilebilir. Nitekim bir öğretim programının hedeflerine ulaşma kapasitesi, programın uygulayıcısı olarak görev yapan öğretmenlerin yetkinliklerine göre

farklılık gösterebileceği ve bu yetkinlikler arasında anahtar bir faktörün öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olduğu belirtilebilir.

5.10 Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, araştırma kapsamında yer alan bağımsız değişkenlerin (yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği, öz yeterlik algısı) birlikte ele alındığında bağımlı değişken (öğretim programı okuryazarlığı) ile aralarında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişikliğin %44'ünü açıkladığı da araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç olarak dikkat çekmektedir. Öğretim programı okuryazarlığının yordayıcıları tek tek incelendiğinde en yüksek etkiye orta düzeyde ve anlamlı olarak yaşam boyu öğrenme eğiliminin sahip olduğu görülmektedir. TPAB yeterliği ve öz yeterlik algısının ise öğretim programı okuryazarlığını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde güncellenen öğretim programları, öğrencilerin değişimin hızlı temposuna ayak uydurmak için gerekli olan eleştirel düşünen, problem çözen, işbirlikçi öğrenen, iletişime açık, yeni teknolojileri kullanmada yetenekli ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmasını sağlamaktadır (MEB, 2018; MEB, 2024). Nitekim öğrenen toplumların oluşması ve devamlılığı, çağa ve topluma uygun, yaşam boyu öğrenme deneyimi sağlayan ve bu talepler doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının oluşturulmasına bağlıdır (Yavuz Konokman ve Ayçiçek, 2020). Ayrıca öğretim programlarının hitap ettiği öğrenciler teknolojik gelişmeler nedeniyle sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmek zorundadırlar. Karşılaşılan değişikliklere uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri edinmek için yaşam boyu öğrenme gerekli olmaktadır (Erdamar, 2021). Belirtilen hedefe ulaşmak için çeşitli öğretim stratejileri ve modeller kullanılmaktadır. Öğretim ve öğrenmede benimsenen yöntem ve teknikler, kullanılan stratejiler ve modeller gibi farklı olabilmektedir. Öğretmenlerin bu farklılıkların farkında olmaları ve bunları uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2015). Bu doğrultuda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler haline gelmeleri ve sürekli değişen ve gelişen bir dünyaya uyum sağlamaları için çeşitli becerilere ihtiyaçları olmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri edinmeleri için öğretmenler önemli bir rol oynamaktadırlar (Klug, vd., 2014). Nitekim yaşadığımız değişimler sonucunda insanların ve toplumun gereksinimleri de değişmektedir. Eğitim

sistemleri, meydana gelen değişimlerin getirdiği bu yeni ihtiyaçlara uyum sağlamak zorundadır. Bu gereksinimleri karşılama süreci özellikle öğretmenler tarafından yönetilmektedir (Yıldızlı, 2020). İnsanların yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, öğretmenlerin kendileri yaşam boyu öğrenenler olmaları ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Syslo, 2004). Ayrıca 21.yüzyılda öğretmenlerin pedagojik açıdan okuryazar olmaları, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine yardımcı olmaları ve rol model olmaları (Poyraz ve Bayrakçı, 2015), yeni öğrenme yeniliklerini sınıfa nasıl entegre edeceklerini anlamaları ve bilgisayar teknolojisini kullanmaları gerekmektedir (Syslo, 2004). Zira öğretmenler yaşam boyu öğrenen kişiler olarak mesleki gelişimlerine ve kendi yaşam süreçlerine katkıda bulunmanın yanı sıra farklı öğrenme görevleri için belirli öğrenme stratejileri düzenleyerek öğrenciler için rol model olurlar. Böylece öğrenciler öğrenme süreçleri hakkında öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme yapmaya teşvik edilirler. Dolayısıyla öğrencilerin farkındalığını artıran bu süreç, öz öğrenme becerilerinin öğrenme sürecine aktarılmasını sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sahip olması gereken önemli yeterliklerden biri olan yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Teknoloji, pedagoji ve içerik anlayışını içeren bileşen parçaları sayesinde TPAB, öğretmenler için önemli bir yeterlik haline gelmiştir. Çünkü öğretmenlerin eğitim ve öğretimleri sırasında ihtiyaç duydukları önemli yeterlik alanlarının çoğunu kapsamaktadır (Xu, vd., 2018). TPAB içerisinde öğretmenlerin programlar açısından yeterliklerine ek olarak, eğitim ve öğretimle ilgili temel becerileri içeren pedagojik bilgi, öğretilecek alana özgü konuları kapsayan alan bilgisi ve teknolojinin eğitim ve öğretime nasıl etkili bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini açıklayan teknolojik bilgi vardır. Öğretmenlerin teknolojiyi anlamlı bir şekilde kullanarak eğitim ve öğretim sürecini en verimli şekilde yürütmelerini sağlayan bu temel unsurların kesişimi, TPAB'ın program uygulamalarına ve uyarlamalarına bu yönleriyle rehberlik etmesi için kaçınılmazdır. (Zhou, vd., 2023). Nitekim çağdaş eğitimde, bilgiye erişebilen, onu araştırabilen ve kullanabilen bireyler yetiştirmek için yüksek kalitede ve sürekli eğitim sağlamak bir zorunluluktur (Xu ve Chen, 2016). Ayrıca günümüzün dijital odaklı dünyasında, öğretim programlarına

teknoloji entegrasyonu, özellikle öğrencileri 21. yüzyılın gerektirdiği niteliklerle hazırlamak açısından etkili öğretim ve öğrenme için zorunludur (Rachmijati ve Cahyati, 2024). Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri ve yapılandırabilmeleri için bilgi teknolojilerinin öğretim ortamlarına entegre edilmesini gerektirmektedir (Öksüz, vd., 2009). Bu nedenle, öğretmenler yalnızca teknoloji hakkında öğretime odaklanmamalı, bunun yerine öğretim programlarına entegre etmek ve öğretim süreçlerini geliştirmek için bir araç olarak görmelidirler (Ottenbreit-Leftwich, vd., 2010). Zira öğretmenler, teknolojinin öğrenme ortamlarına başarılı bir şekilde entegre edilmesinde öncü rol üstlenmektedirler. Bu yönüyle TPAB yeterliğinin öğretim programı okuryazarlığını yordamasının aynı yönde olması beklenen bir durum olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Göl (2023) ile Yalçın ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin öz yeterlik algısı düzeylerinden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Ünal (2022) tarafından özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmen öz yeterlik inançlarının program okuryazarlığını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Kabaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz yeterliğinin öğretim programı uygulama düzeyinin önemli bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Motivasyonel bir yapı olarak öz yeterlik inançları, öğretmenlere belirli bir bağlamda bilgi, beceri ve deneyimlerinden nasıl yararlanmaları gerektiği konusunda rehberlik eder. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterlik duygusu, sınıftaki eylemlerini, yeni fikirlere yönelik düşüncelerini ve öğretmeye yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Guskey, 1987). Literatürde sıkça değinildiği gibi, öğretmenlerin tercihlerinin ve davranışlarının önemli yordayıcısı olan öz yeterlik algıları, öğretmeye harcadıkları çaba miktarı, koydukları hedefler, engellere karşı gösterdikleri ısrarcılık, başarısızlıklara karşı dayanıklılıkları ve performansları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Pajares ve Schunk, 2001; Tschannen-Moran, vd., 1998; Zimmerman, 2000). Bu doğrultuda, yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, yeni yöntem ve materyalleri deneyimlemeye daha istekli ve amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için çok fazla planlama ve organizasyon sunma eğiliminde olmaktadır (Tschannen-Moran, vd., 1998). Tschannen Moran ve arkadaşlarına (1998) göre, düşük yeterlik algısına sahip bireyler yeteneklerini mümkün olan en üst düzeyde göstermeyi zor

bulurken, güçlü yeterlik algısına sahip olanların performanslarında genellikle olumlu yönde bir gelişme görülmektedir. Dolayısıyla, öz yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenler öğretim programlarının etkili uygulayıcıları olarak kabul edilebilirler; çünkü öğrencilerin aktif katılımı, öğretimin esnek yapısı, değerlendirmenin süreç odaklı ve çok yönlü yönleri ve velilerle işbirliği gibi öğrenci merkezli yaklaşımların temel talepleri yalnızca yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler tarafından karşılanabilir (Bandura, 1986, 1997). Bu bağlamda öğretmenlik sorumluluklarını nitelikli bir şekilde yerine getirebilmek için öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin algılarının çok önemli olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin öğretim süreci odaklı olması sebebiyle ulaşılan bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarını özetlemek gerekirse öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algı düzeylerinin ilişkili olduğu; ifade edilen faktörlerin program okuryazarlığını anlamlı bir şekilde yordadığı; bütün olarak bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığının %44'ünü açıkladığı görülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını etkileyen pek çok faktörün olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri, fiziksel alt yapı, eğitim politikaları, program değişiklikleri, okul liderliği, medeni durum, mesleki kimlik algısı, ekonomik durum, kültürel faktörler, iş doyumu, öğrenci seviyesi, öğretim programına bağlılık, öğretmenin mesleğine ilgisi, meslektaşlarla iletişim ve iş birliği bilinen etkenlerden bazılarıdır (Akkaya, 2023; Ariav, 1988; Balouch, vd., 2021; Erkmen Polat, 2024; Gündoğan, vd., 2023; Hashemnia, vd., 2013; Saral, 2019; Schroeder ve Curcio, 2022; Steiner, vd., 2018). Öte yandan ilişkileri veya etkileri henüz araştırılmamış veya bilinmeyen farklı değişkenler olduğuna inanılmaktadır. Bunları bulmak, konu hakkında daha kapsamlı bir araştırma yapılmasını gerektirir. Bir sonraki bölümde, araştırma bulgularına dayanarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulmaktadır.

5.11 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.11.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- a) Öğretmenlerin sahip olduğu demografik nitelikleri eğitim ve öğretimin kalitesini artırmada belirleyicidir. Bu nedenle öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, çalışılan okul kademesi okulun bulunduğu yerleşim birimi gibi farklılıkları dikkate alınarak öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme eğilimi, TPAB yeterliği ve öz yeterlik algı düzeylerini destekleyecek gezi, gözlem, uygulama gibi çalışmalar yapılabilir.
- b) Öğretmenlerin branş veya sınıf düzeyi ne olursa olsun güncellenen öğretim programlarını etkin bir şekilde takip etmeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Program okuryazarı olan bir öğretmenin programda yapılan değişiklikleri ve yenilikleri takip etmesi ve bunları eğitim ortamına yansıtması beklenir. Nitekim programlar ancak doğru uygulamalarla amacına ulaşabilir. Bu sebeple eğitim kalitesini artırmada etkili olan öğretim programı okuryazarlığı, tüm öğretmenlerin sahip olması gereken bir özellik olarak ifade edilebilir. MEB, özellikle TYMM konusunda hizmet içi eğitim planlayarak öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin artmasına destek olabilir.
- c) MEB, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin anlayışlarını artırmaya ve olumlu bir izlenim yaratmaya yönelik farklı okullarda ve öğretmenler tarafından yapılan iyi örneklerin olduğu eğitim faaliyetlerine bakanlığın ve il milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarında yer verebilir.
- d) Öğretmenlik Meslek Kanununun içeriğinde yer alan uzman öğretmen ve başöğretmen unvanları için tamamlanması gereken eğitimlerde program konusunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınması suretiyle bu konuya dikkat çekilmesi önerilebilir.
- e) Öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından öğretmen adaylarını program okuryazarlığıyla hazırlamayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir. Bu durumda, öğretim programlarının hem bir öğretim rehberi hem de materyal oluşturma aracı olarak daha aktif kullanımını teşvik etmek için çalışmalar yapılabilir.

- f) Program farkındalığını artırmak için aynı kademede veya branşlarda görev yapan öğretmenlerin program hakkında fikir ve bilgi alışverişinde bulunabileceği platformlar kurulabilir.

5.11.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

- a) Bu araştırma bir ilde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu nedenle daha geniş bir popülasyona genelleme yapabilmek için daha büyük örneklemlemlerle yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- b) Bu çalışmaya kamu okullarında çalışan öğretmenler katılmıştır. Bu konu üzerinde özel okullarda çalışan öğretmenler de dahil edilerek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- c) Bu araştırma nicel yöntemle yürütülmüştür. Daha sonraki araştırmalar nitel ve karma yöntemlerle yapılabilir.
- d) Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- e) Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini geliştirici programlar hazırlayarak bunun okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra araştırmada yer alan diğer değişkenlere olan etkisini inceleyen farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdalina, L., Bulatova, E., Gosteva, S., Kunakovskaya, L. & Frolova, O. (2022). Professional development of teachers in the context of the lifelong learning model: The role of modern technologies. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 117-134.
- Absari, N., Priyanto, P. & Muslikhin, M. (2020). The effectiveness of technology, pedagogy and content knowledge (TPACK) in learning. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 26(1), 43-51.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684-698.
- Ağırlioğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Akınoğlu, O. ve Doğan, S. (2012, Eylül, 12-14). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı* (Sözlü Sunum). 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium E-journal of Social Sciences*, 7(28), 288-294.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akyıldız, S. (2020). A conceptual analysis of curriculum literacy concept: A study of scale development. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332.
- Ali, Z., Ahmad, N., Rehman, H. U., Ullah, N. & Zahra, T. (2023). Investigating teacher educators’ perceptions on technology integration in teacher preparation programs. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 341-355.
- Alibakhshi, G., Nikdel, F. & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers’ self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-19.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Altuntaş, E.A. (2024). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçi özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Andyani, H., Setyosari, P., Wiyono, B. & Djatmika, E. (2020). Does technological pedagogical content knowledge impact on the use of ICT in

- pedagogy?. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(3), 126-139.
- Aniq, L. N. & Drajiati N. A. (2019). Investigating EFL teachers' perceptions on their TPACK development: How EFL teachers view seven domains on TPACK framework. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*, 13(2), 95-101.
- Annan, S. T., Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., Agyemang, C., Addae, R. & Anim, D. O. (2021). Curriculum knowledge of science teachers and its effects on academic performance of pupils. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 9(3), 64-77.
- Anwer, S.A. (2022). *Measuring technological pedagogical content knowledge of Iraqi second language teachers*. Unpublished Master Thesis, Karabük University Institute of Graduate Programs, Karabük.
- Apsari, Y. (2018). Teachers' problems and solutions in implementing curriculum 2013. *Acuity: Journal Of English Language Pedagogy, Literature And Culture*, 3(1), 11-23.
- Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among k-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Ariav, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Arko, D. A. (2021). How confident are social studies teachers in curriculum implementation? Understanding teachers' self-efficacy beliefs. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 5(11), 186-198.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, S. (2018). *The curriculum literacy level of secondary school teachers*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979.
- Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K. & Bagnal, R. (Eds.). (2012). *Second international handbook of lifelong learning* (26th edition). Springer Science and Business Media.
- Assadzadeh, L. (2019). *Türkiye ve İran'daki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretim materyali kullanımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, E., Uzun, N. ve Aygün, B. (2015). Dinamik matematik yazılımları ile desteklenmiş öğrenme ortamında öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 611-633.

- Atlı, K., Kara, O. ve Mirzaoğlu, D. A. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Aydın, R. & Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117.
- Aydiner, N. (2011). Öğretim ile ilgili temel kavramlar. S. Güven (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 9-73). Pegem Akademi.
- Aytaç, A., Özbilen, F.M. & Kaya, R. (2022). Examination of teachers' lifelong learning tendencies in terms of various variables. *Research & Reviews in Educational Sciences*, 37(1), 37-52.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.
- Badak, E.C. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Badeleh, A., Jazebi, R. & Esfandiyari Kelaei, A. (2019). The relationship between the tendency of female teachers towards lifelong learning and job satisfaction in primary schools of Gomishan. *Research in Elementary Education*, 1(1), 22-31.
- Badr, N.N.F. (2022). *Libyan English teachers' awareness about technological pedagogical content knowledge*. Unpublished Master Thesis, Başkent University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Ballı, C. (2022). *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Balouch, S., Zarei, S., Dehvari, F. & Khaksefidi, M. (2021). Investigating the effect of teachers' curriculum literacy on their job performance with the mediating role of principals' leadership style among high school teachers in Chabahar city. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(13), 4444-4458.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. & Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Barut, C. ve Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217.
- Baş, G. (2010). *Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kısımlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2019). Teachers' voice: Teacher participation in curriculum development process. *Inquiry in Education*, 11(1), 1-31.
- Başer, D. (2015). *İngilizce öğretmeni adaylarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) değerlendirme aracının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, E., Kahramanoğlu R., Döş B. ve Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(43), 110-137.
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ve özel eğitim özel alan yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Begić, J. (2022, 4-6 July). *Attitudes of high school mathematics teachers about lifelong learning* (Conference Presentation). 14th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain.
- Bekci, B. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bektaş, S. (2022). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenlerin rolleri ve öğretim uygulamalarına yönelik algılarının ve TPAB düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ben Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. State University of New York Press.
- Bıçak, E. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bloom, B. S. (2011). The search for methods of instruction. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (5th edition). Pearson.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim program okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin programı okuryazarlık düzeylerinin öğretim programına bağlılık düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi. *Anatolian Turk Education Journal*, 3(1), 88-108.
- Boran, G. (2022). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bostan, D. (2018). *The role of English language teachers' TPACK regarding high school students' acceptance of mobile learning tools*. Unpublished Master Thesis, Sıtkı Koçman University Institute of Educational Sciences, Muğla.
- Bray Clark, N. & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2020). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in class room management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (32.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32.basım). Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Chang, D. F., Wu, M. L. & Lin, S. P. (2012). Adults engaged in lifelong learning in taiwan: Analysis by gender and socioeconomic status. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 310-335.
- Cheng, S. L. & Xie, K. (2018). The relations among teacher value beliefs, personal characteristics, and TPAB in intervention and non-intervention settings. *Teaching and Teacher Education*, 74, 98-113.
- Cheng, P. H., Molina, J., Lin, M. C., Liu, H. H. & Chang, C. Y. (2022). A new TPACK training model for tackling the ongoing challenges of COVID-19. *Applied System Innovation*, 5(2), 32.
- Chester, M. D. & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development*, 24(2), 127-142.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning: OECD education working papers*. OECD Publishing.
- Cornett, J. W., Yeotis, C. & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 75(4), 517-529.
- Cotton, K. (1998). *From high school student to lifelong learner your route to independence*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cox, S. (2008). *A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge*. Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University.
- Cropley, A. J. & Dave, R. H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers. developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong education*. Pergamon Press and UNESCO Institute for Education.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çar, B. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavuş, Ş. (2014). Öğrenme-öğretme süreci. V. Sönmez (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 51-78). Anı Yayıncılık.
- Çekerol, K. & Özen, E. (2020). Evaluation of teachers' technological pedagogical content knowledge within the framework of educational information network and other variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue- IODL), 61-78.
- Çelik, Ö. C. (2020). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anahtar yeterliliklerini öğrencilere kazandırabilmelerine ilişkin öz yeterlik İnançları (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, H. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş* (7.basım). Nobel Yayıncılık.
- Çetin, S. & Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1-8.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. ve Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 809-823.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.

- Çoban, A. (2015). Temel kavramlar. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 3-54). Pegem Akademi.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Dabija, D. C., Abrudan, I. N. & Postelnicu, C. (2016). Teachers' motivations and expectations regarding lifelong learning. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Oeconomica*, 61(3), 32-42.
- Davis, B. & Sumara, D. (1997). Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67(1), 105- 126.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, S.A. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demir Başaran, S. & Sesli, C. (2019). Examination of primary school and middle school teachers' lifelong learning tendencies based on various variables. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 729-741.
- Demir, O., Aslan, S. A. & Demir, M. (2022). Examining the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy levels. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 379-392.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme* (32.basım). Pegem Akademi.
- Demirel, M. ve Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(18), 111-134.

- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Deniz, S. ve Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1(100), 5-18.
- Dervişoğulları, M., Tutkun, Ö. F. ve Dervişoğulları M. (2016). İmam hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(5), 205-205.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, Ş. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, program özerkliği, pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dikmen, C. H. & Demirer, V. (2022). The role of technological pedagogical content knowledge and social cognitive variables in teachers' technology integration behaviors. *Participatory Educational Research*, 9(2), 398-415.
- Dilek, Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dişlen Dağgöl, G. (2015). *Öğrencilerin zihinsel yaşantılarının incelenmesi: İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrenilmiş çaresizlik, problem çözme becerileri ve hayat boyu öğrenme eğilimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Dong, W. (2004). Improving students' lifelong learning skills in circuit analysis. *The China Papers*, 4, 75-78.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Diane Publishing.
- Döş, B. (2020). Program okuryazarlığı ve etkili plan yapma. E. Bay ve R. Kahramanoğlu (Ed.), *Etkili öğretim stratejileri*. (s. 131-150). Pegem Akademi.
- Durak, G. (2024). *Öğretim programı okuryazarlığı ve öğretmen motivasyon ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Durmuşoğlu, M. V. ve Yamak, B. (2022). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öz yeterliklerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 353-363.

- Elmaadaway, M.A.N. & Abouelenein, Y.A.M. (2023). In-service teachers' TPACK development through an adaptive e-learning environment (ALE). *Education and Information Technologies*, 28(7), 8273-8298.
- Emisiko, M. & Severina, N. (2018). Enhancing lifelong learning tendencies through information literacy practices in higher education institutions: A case of Cooperative University of Kenya. *International Journal of Social Sciences and Information Technology*, 4, 169-180.
- Er, E. (2009). *Self-efficacy levels of pre-service teachers and its predictors*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Erarslan, A. (2016). *İkinci sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirmesi: Öğretmen görüşleri ve uygulamadaki hususlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının illerlemeci felsefe bağlamında analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdamar, G. (2021). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (9.basım), (s. 221-238). Pegem Akademi.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları*. Ocak Yayınları.
- Erkmen Polat, T. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ermawati, S. M. P., Putri, R. S., Sukma, G. D. & Leska, V. (2023). Exploring information and communication technology-based learning management in the 21st century. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, 10(2), 249-259.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2.basım). Yelkentepe Yayınları.
- Esen Aygün, H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim programı okuryazarlığı açısından yordlanması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. European Commission.

- Feng, L. & Jih-Lian, H. A. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(6), 1653-1663.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning-European reference framework*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). McGraw-Hill Book Company.
- García-Martínez, J. A., González-Sanmamed, M. & Muñoz-Carril, P. C. (2023). Lifelong learning and personal learning environments: a productive symbiosis in higher education. *Revista complutense de educación*, 34(1), 167-177.
- García Toledano, E., Gracia-Zomeño, A., Farinho, P. & Picado, L. M. C. M. (2023). Analyzing teachers' perception of the development of lifelong learning as personal, social and learning to learn competence in university students. *Education Sciences*, 13(11), 1086-1104.
- Gecas, V. (2003). Self-agency and the life course. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (p. 369-390). Springer Science.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (10th edition). Pearson.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G. & Gross, J. J. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(6), 1034-1040.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 124-141.
- Göl, H. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006) Fizik öğretmenlerinin hizmet İçi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44.
- Gözel, R. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz yeterlikleri ile teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Graham, R. C., Borup, J. & Smith, N. B. (2012). Using TPACK as a framework to understand teacher candidates' technology integration decisions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 530-546.

- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Guan, H. & Wang, L. (2019, January). Research on the countermeasures for the development of informatization teaching ability of university teachers. In *2018 International Workshop on Education Reform and Social Sciences (ERSS 2018)* (p. 711-716). Atlantis Press.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Güler, Y. ve Tuncel, F. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 70-81.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 1330-1337.
- Gündoğan, G., Şan, İ. & Uyar, A. (2023). Curriculum literacy perception level of teachers. *International Journal of Educational Research Review (IJERE)*, 8(3), 422-434.
- Güneş, F. (1994). Okuryazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Güneş Şinigo, S. G. ve Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Günüş, S. & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.
- Gür Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gür Erdoğan, D. & Ayanoğlu, Ç. (2021). The examination of relationship between lifelong learning trends of school administrators and teachers, and their innovative and entrepreneurial behavior levels. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 331-351.
- Güven, B. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 1-35). Pegem Akademi.
- Güzeller, C. O. (2016). *Herkes için çok değişkenli istatistik* (1. basım). Maya Akademi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis* (7th edition). Pearson.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R. & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, 82, 141-158.

- Hammond, T. C. & Manfra, M. M. (2009). Giving, prompting, making: Aligning technology and pedagogy within TPACK for social studies instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2), 160-185.
- Han, Y. & Wang, Y. (2021). Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9.
- Hardman, J. & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260-277.
- Harris, J.B., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of research on technology in education*, 41(4), 393-416.
- Harris, J. B. & Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Hartwell, A. (2020). TPACK as a framework to facilitate co-planning, teaching and assessing. *Canadian School Libraries Journal*, 4(1).
- Harvey, L. (2021). *Bigger than the syllabus: Exploring second language writing instructors' curriculum knowledge*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Arizona.
- Hashemnia, S., Baharak Shirzad, K. & Hashemnia, S. (2013). The effect of teachers' curriculum literacy on their job performance in middle schools of Karaj city. *Quarterly Journal of Leadership and Educational Management of Islamic Azad University (Garmsar Branch)*, 7(3) 129-148.
- Herring, M. C., Koehler, M. J. & Mishra, P. (Eds.). (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Routledge.
- Hidayat, R., Moosavi, Z. & Hadisaputra, P. (2022). Achievement goals, well-being and lifelong learning: A mediational analysis. *International Journal of Instruction*, 15(1), 89-112.
- Hill, J. E. & Uribe-Florez, L. (2020). Understanding secondary school teachers' TPACK and technology implementation in mathematics classrooms. *International Journal of Technology in Education*, 3(1), 1-13.
- Honra, J. R. (2022). Examining teachers' technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) in remote teaching and learning modality. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(12), 2537-2545.
- Hosseini Largani, S. M. & Amani, M. (2019). The study of the relationship between lifelong learning and school effectiveness in the teachers of smart schools In the district 5 of Tehran. *School Administration*, 7(1), 23-39.
- Hosseini, Z. & Kamal, A. (2013). A survey on pre-service and in-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-7.
- Howe, E. R. & Watson, G. C. (2021). Finding our way through a pandemic: Teaching in alternate modes of delivery. *Frontiers*, 6(1), 1-15.

- Hsu, C. Y., Tsai, M. J., Chang, Y. H. & Liang, J. C. (2017). Surveying in-service teachers' beliefs about game-based learning and perceptions of technological pedagogical and content knowledge of games. *Educational Technology and Society*, 20(1), 134–143.
- Hürsen, Ç. (2014). Are the teachers lifelong learners? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 5036-5040.
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). *Essential conditions: Necessary conditions to effectively leverage technology for learning*. <https://www.iste.org/standards/for-educators>.
- Işık, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Işıkgöz, M. E. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(31), 21-37.
- İzci, E. ve Özden, S. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 50, 465-492.
- Jang, S.J. & Tsai, M.F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge Falmer.
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., Munoz Cadavid, M. A. & Garcia Antelo, B. (2016). Training of the university teaching staff on lifelong learning competences from the requests of employers and graduates. *RIE-Revista de Investigacion Educativa*, 34(1), 69-85.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th edition). Sage.
- Joo, Y. J., Park, S. & Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59.
- Jovanova-Mitkovska, S. & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28(1), 573-578.
- Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.

- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf.
- Kang, W. (2023). Innovative school climate, teacher's self-efficacy and implementation of cognitive activation strategies. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 126-133.
- Karabulut İlgü, A. (2013). *Factors impacting university-level language teachers' technology use and integration*. Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, Iowa, USA.
- Karafil, B. (2023). Exploring the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and research literacy leveles. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1269-1288.
- Karakuş, F. ve Tümkaya, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 397-418.
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' curriculum literacy on their curriculum fidelity: Curriculum literacy-curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1785-1800.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Karaosmanoğlu, N. (2023). *Türkiyedeki İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler* (26. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, F.İ. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ve teknolojiyi entegre etme öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, A. ve Akgün, Ö. (2018). Lise öğretmenlerinin FATİH projesini uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 10-30.
- 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.
- Kaş, B. ve Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(8), 96-110.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: Without a curriculum, navigating instruction can be tough - Especially for new teachers. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300.

- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kazu, I. Y. & Erten, P. (2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self-efficacies. *Journal of education and training studies*, 2(2), 126-144.
- Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2016). Teachers' lifelong learning competencies. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Kereluik, K., Mishra, P. & Koehler, M. J. (2010). On learning to subvert signs: Literacy, technology and The TPACK framework. *The California Reader*, 44(2), 12-18.
- Kerkhoff, S., N., Spires, H., A. & Wanyonyi, P. (2020). Teaching new literacies and inquiry: A grassroots effort to bring about educational change in Kenya. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 145–156.
- Keser, H., Yılmaz, F. G. K. & Yılmaz, R. (2015). TPACK competencies and technology integration self-efficacy perceptions of pre-service teachers. *İlköğretim Online*, 14(4), 1193-1207.
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-28.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. Y. & Kılıç, M. E. (2022). A study on determining the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and their attitudes towards using technology in education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 125-140.
- Kıroğlu, K. (2011) Bir Meslek olarak öğretmenlik. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* (s.345-370). Pegem Akademi
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.
- Kline, R. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher, C. Schatschneider, D. L. Compton (Ed.), *Applied quantitative analysis in education and the social sciences* (p.183-217). Routledge.
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119 129.
- Koca, F. (2015). *Exploring the role of student teachers' self-efficacy beliefs and teacher-student relationship quality in students' academic, social, and behavioral orientations*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Tech University.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94–102.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.),

Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators (p. 3-29). Routledge.

- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60- 70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Bouck, E. C., DeSchryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S. & Wolf, L. G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *International Journal of Learning Technology*, 6(2), 146-163.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 563 573.
- Kok, J. K. (2014). Lifelong learning: The experiences of Malaysian school teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 22(1), 147-163.
- Korucu, M. (2024). Öğretmenlerin eğitim felsefesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kosir, S. & Breznik, K. (2011). Some aspects of networking of lifelong learning. In V. Dermol, N. T. Sirca, G. Dakovic & U. Lindav (Eds.), *Knowledge as business opportunity: Proceedings of the management, knowledge and learning international conference* (p. 539-548). International School for Social and Business Studies.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing the relationship between teachers' self efficacy perceptions and their Professional commitment levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 15-28.
- Kozikoğlu, İ. & Babacan, N. (2019). The investigation of the relationship between Turkish EFL teachers' technological pedagogical content knowledge skills and attitudes towards technology. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 20-33.
- Kozikoğlu, İ. & Onur, Z. (2019). Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 492-506.
- Köse, İ.A. (2007). Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksız, T. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini etkileyen bağlamsal faktörlere yönelik bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.
- Kuloğlu, A. (2022a). The relationship between 21st century learner skills and program literacy levels of pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 624-632.

- Kuloğlu, A. (2022b). Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin farkındalıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 532-544.
- Kuloğlu, M.E. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-298.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Özyurt, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının öğretmenlik eğitimlerine ve mesleki deneyimlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 337-363.
- Kuşkaya-Mumcu, F. (2011). *Bir ağısal öğrenme ortamında öğretmen adaylarına verilen bit entegrasyonu eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Lavidas, K., Katsidima, M. A., Theodoratou, S., Komis, V. & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 395-410.
- Lee, M.H. & Tsai, C.C. (2010). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.
- Lee, I. & Yuan, R. (2014). Motivation change of pre-service English teachers: a Hong Kong study. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 89-106.
- Lee, Y. J. & Davis, R. (2020). The effect of a short-term professional development on K–12 Korean English teachers' self-efficacy to implement communicative language teaching: A mixed-methods study. *MEXTESOL Journal*, 44(1), 1–10.
- Lengrad P. (1985). Lifelong education: Growth of the concept. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (5th edition). Oxford.
- Li, H., Wang, X. C. & Wong, J. M. S. (2011). Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese Education & Society*, 44(6), 5-23.
- Li, S., Liu, Y. & Su, Y. S. (2022). Differential analysis of teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) abilities according to teaching stages and educational levels. *Sustainability*, 14(12), 71-76.
- Liman, B. & Paksoy, S. A. O. (2020). Investigation of self-efficacy beliefs and professional self-perceptions of preschool teachers. *Turkish Studies*, 15(1), 467-479.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.

- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-6.
- Maba, W. & Mantra, I. B. N. (2018). The primary school teachers' competence in implementing the 2013 curriculum. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42). EDP Sciences.
- Maddin, E. (2012). Introducing TPCK to pre-service teachers through digital storytelling. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (p. 1400-1406). Chesapeake, VA: AACE.
- Mailizar, M., Hidayat, M. & Al-Manthari, A. (2021). Examining the impact of mathematics teachers' TPACK on their acceptance of online professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(3), 1-17.
- Maleki, H. (2016). *Curriculum designing* (10th edition). Payame Andisheh Publications.
- Maor, D. (2017). Using TPACK to develop digital pedagogues: A higher education experience. *Journal of Computers in Education*, 4(1), 71-86.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.
- María Gómez-Trigueros, I. (2023). Digital skills and ethical knowledge of teachers with TPACK in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1-8.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (4th edition). Pearson.
- Martin, C. L. (2018). *Correlational analysis of self-efficacy and technological pedagogical content knowledge of board certified teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Grand Canyon University, USA.
- Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M. S. & Glasserman-Morales, L. D. (2022). Lifelong learning and metacognition in the assessment of pre-service teachers in practice-based teacher education. *Frontiers in Education*, 7(1), 1-13.
- Mazman, S. G. & Usluel, Y. K. (2011). Gender differences in using social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 133-139.
- McGrath, J., Karabas, G. & Willis, J. (2011). From TPACK concept to TPACK practice: An analysis of the suitability and usefulness of the concept as a guide in the real world of teacher development. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 1-23.
- Mckernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Millî eğitim bakanlığı hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KURUMLARI_YYNETMELYYY.pdf
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi*, 6(22), 109–120.
- Mishne, J. (2012). *An investigation of the relationships between technology use and teachers' self-efficacy, knowledge and experience*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pepperdine University.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2008, 24-28 March). *Introducing technological pedagogical content knowledge*. Paper Presented in Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, US.
- Mohamadi, F. S., Asadzadeh, H., Ahadi, H. & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's theory in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12(1), 426-435.
- Momeni Mahmouei, H. & Mohammad Zadeh Sangan, A. (2021). Investigating the role of curriculum literacy in professional development through the mediating role of professional learning communities of primary school teachers in Khaf city. *Teacher Professional Development*, 6(2), 1-19.
- Mossafaie, M., Alibakhshi, G., & Tabrizi, H. H. (2024). Iranian EFL teachers' self-efficacy: Structural equation modeling of the consequences. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 22-42.
- Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D. & Purwanto, A. (2022). Elementary school teachers performance: How the role of transformational leadership, competency, and self-efficacy?. *International Journal of Social and Management Studies (IJOSMAS)*, 3(1), 158-166.
- Murphy, T. F. M. (1999). *Power and knowledge in education: A critical exploration of lifelong learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, Illinois, USA.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers: User's guide*. Muthén & Muthén.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Nacaroglu, O. & Mutlu, F. (2023). Investigating lifelong learning tendencies and scientific creativity levels of prospective science teachers. *Acta Educationis Generalis*, 13(1), 74-95.
- Nas, S., Peyman, D. ve Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599.
- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nazari, N., Nafissi, Z., Estaji, M. & Marandi, S. S. (2019). Evaluating novice and experienced EFL teachers' perceived TPACK for their professional development. *Cogent Education*, 6(1), 1-26.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada.

- Nicolau, A. (2010). Structural funds and the concept of lifelong learning in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5625-5629.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Nsibande, R. N. & Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645.
- Nzaramyimana, E. & Umugiraneza, O. (2023). Investigating teachers' technological pedagogical content knowledge in teaching mathematics in Rwanda secondary schools. *Education and Information Technologies*, 1-20.
- Ogar, O. E. & Opoh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and practice*, 6(19), 145-151.
- Okka, E. (2020). *Yabancı dil öğretmenlerinin Otantik Materyal Kullanımı Ölçeğinin (FLTAMUS) geliştirilmesi ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Olawale, B. E. & Hendricks, W. (2024). Mathematics teachers' self-efficacy beliefs and its relationship with teaching practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(1), 1-10.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th edition). Ally and Bacon
- Opoh, O. E. & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th edition). Pearson Education.
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Newby, T. & Ertmer, P. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55, 1321-1335.
- Öksüz, C., Ak, Ş. ve Uca, S. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270- 287.
- Öndeş, R. N. & Çiltaş, A. (2018). Using theoretical framework with sample activities to enlighten prospective elementary mathematics teachers about Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5(3), 98-108.
- Örmeci, D. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Özçifçi, M. ve Çakır, R. (2015) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdemir, S.M. (2012). Eğitim program kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özkan, H.H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal Of Educational Research* 4(7), 1601-1613.
- Öztürk, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 196-233.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239-266.
- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Pan, Y. H., Chou, H. S., Hsu, W. T., Li, C. H. & Hu, Y. L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(2), 241-250.
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Pepeler, E., Özbek, R., Adanır, Y. ve Kılavuz, Y. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri (Muş ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 71-83.
- Pierson, M. E. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413-430.
- Pilli, O., Sönmezler, A. & Göktan, N. (2019). Pre-service teachers' tendencies and perceptions towards lifelong learning. *European Journal of Social Science Education and Research*, 6(1), 153-164.
- Posner, G. (1995). A cognitive science conception of curriculum and instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 343-351.
- Posner, G. J. & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7th edition). Pearson/Allyn and Bacon.
- Power, C. N. & Maclean, R. (2013). Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities. *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific*, 19(1) 29-42.
- Poyraz, H. ve Bayrakçı, M. (2015). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmeleri: Ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 114-124.

- Pratt, D. (1987). *Curriculum Design and Development*. Harcourt Brace.
- Prasojo, L. D., Habibi, A., Mukminin, A. & Yaakob, M. F. M. (2020). Domains of technological pedagogical and content knowledge: Factor analysis of Indonesian in-service EFL teachers. *International Journal of Instruction*, 13(4), 593-608.
- Rachmijati, C. & Cahyati, S. S. (2024). English Teachers' competencies on TPACK in the independent curriculum era. *NextGen Education Review Journal*, 2(1), 23-32.
- Ravandpour, A. (2019). The relationship between EFL teachers' continuing professional development and their self-efficacy: A structural equation modeling approach. *Cogent Psychology*, 6(1), 1-13.
- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Resmî Gazete (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*. Sayı 26215. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Dokuzuncu_Kalkinma_Plani-2007-2013.pdf.
- Rocha, A., Mota, P. & Coutinho, C. P. (2011). TPACK: Challenges for teacher education in the 21st century. *International Study Association on Teachers and Teaching*, 4, 37-44.
- Rogers, A (2006). Lifelong learning and the absence of gender. *International Journal of Educational Development*, 26(2), 189–208.
- Rosenkränzer, F., Hörsch, C., Schuler, S. & Riess, W. (2017). Student teachers' pedagogical content knowledge for teaching systems thinking: Effects of different interventions. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1932-1951.
- Rouf, M. A. & Mohamed, A. R. (2018). Secondary school English language teachers' technological skills in Bangladesh: A case study. *International Journal of Instruction*, 11(4), 701- 716.
- Roussinos, D. & Jimoyiannis, A. (2019). Examining primary education teachers' perceptions of TPACK and the related educational context factors. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(4), 377-397.
- Russman, M. P. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on "best practices" done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 106-112.
- Ryan, P. (2003). *Lifelong learning: Potential and constraints with special reference to policies in the United Kingdom and Europe*. ILO Working Papers.
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76.
- Sakin, A. N. ve Yıldırım, H. İ. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1111-1140.
- Sapieva, M., Tynybayeva, M., Zhumabaeva, Z., Suleimenova, G. & Murzakulov, S. (2023). Investigation of primary school teachers' lifelong learning dispositions and technological competencies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(4), 999-1015.

- Saracaloğlu, A. S. ve Çetin, İ. G. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74.
- Saral, N. Ç. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıgöz, O. & Özkartal, Z. (2016). Examination of preservice teachers' views on implicit learning in terms of some variables. *Journal of International Social Research*, 9(44), 951-960.
- Sarıtepeci, M. & Durak, H. (2016). Examining different variables of TPACK level of teachers attending the FATİH project interactive classroom management course. *Participatory Educational Research*, 4(2), 161-170.
- Saylor, A., Alexander, W. M. & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for the better teaching and learning* (4th edition). Holt, Rinehart and Winston.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schroeder, S. & Curcio, R. (2022). Critiquing, curating, and adapting: Cultivating 21st-century critical curriculum literacy with teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 129-144.
- Schunk, D.H. & Dibenedetto, M.K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (p. 35-54). Routledge.
- Senemoğlu, N. (2021) *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (28.basım). Anı Yayıncılık.
- Serin, H. ve Ergin Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.
- Seyhan, S. ve Kadı, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 137-150.
- Sezen Gültekin, G. & Gür Erdoğan, D. (2016). The relationship and effect between lifelong learning tendencies and social entrepreneurship characteristics of prospective teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 113-118.
- Sherrod, D. R. (2014). A call for continued education. *Nursing Management*, 45(11), 9-10.
- Shin T.S., Koehler, M. J., Mishra, P., Schmidt, D. A., Baran, E. & Thompson, A. D. (2009, March). *Changing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through course experiences*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Charleston, SC, USA.
- Shubenkova, E. V., Badmaeva, S. V., Gagiev, N. N. & Pirozhenko, E. (2017). Adult education and lifelong learning as the basis of social and employment path of the modern man. *Espacios*, 38(25), 25-30.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799.
- Smith, M. M. (2010). *Perceptions of high school seniors' Montessori experiences and academic self-efficacy beliefs: A phenomenological study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina, Carolina.
- Soedirman, Z. & Fitriani, S. (2023). Teacher competencies. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 8(2), 1-12.
- Solissa, E. M., Farizawati, F., Maq, M. M., Aldina, F. & Wantu, H. M. (2023). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): An overview through self-efficacy and motivation to become a professional teacher. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 7(2), 2562-2571.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13.basım). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Gülderen Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. basım). Anı Yayıncılık.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B. & Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. Learning First.
- Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Sügümlü, Ü. (2022). Investigation of the relationship between curriculum literacy and teacher performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342-1355.
- Süral, S. & Dedebali N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Süral, S. & Dedebali, N. C. (2021). The predictive power of the curriculum literacy levels of pre-service teachers upon their competencies in lesson planning. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 27-40.
- Sy, Y. R., Raja, P. & Sinaga, T. (2023). Investigating English teachers' perception about the use of TPACK in EFL learning. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 16(2), 130-142.

- Syslo, M. M. (2004). Schools as lifelong learning institutions and the role of information technology. T. J. Van Weert & M. Kendall (Eds.), *Lifelong learning in the digital age* (p.99-109). Kluwer Academic Publishers.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şen, N. & Yıldız Durak, H. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 27(5), 5953-5988.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şentürk, C. & Baş, G. (2021). Investigating the relationship between teachers' teaching beliefs and their affinity for lifelong learning: The mediating role of change tendencies. *International Review of Education*, 67(5), 659-686.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Taghipour Zahir, A. (2015). Curriculum planning for primary schools in the third millennium. *Tehran: Agah Publications*.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *TODAİE Dergisi*, 29(4), 33-42.
- Tanaş, R. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programı okur-yazarlık düzeyleri, öğretim programına bağlılıkları, öğrenme-öğretme süreci yeterlilikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tanrısevdi, M. (2021). *Investigating Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Competencies: A Mixed Method Study*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Taşgın, A. ve Küçüköğlü, A. (2016). The effect of clinical practice on teacher candidates' self-efficacy perceptions. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 265-286.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503.
- Temiz, S. R. (2023). *Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Terry, K. P. S. (2002). *The effects of online time management practices on self regulated learning and academic self-efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg.
- Thohir, M. A., Jumadi, J. & Warsono, W. (2022). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service science teachers: A Delphi study. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 127-142.
- Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- Timur, B. ve Erzengin, N. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 101-129.
- Torun, B. ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (12), 1-22.
- Tournaki, N. & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Woolfolk Hoy, K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construel. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tsui, H. F. (1995). General and resource class teachers' feelings of personal efficacy and attitude towards classroom collaboration. *School Psychology International*, 16(4), 365-377.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Teachers efficacy beliefs of Turkish EFL teachers: A study with Turkish EFL teachers working at state primary schools*. Unpublished Master Thesis, Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Turgut, T., Aydın, F. & Yiğit, K. G. (2019). Technological pedagogical content knowledge competencies of social studies teachers: The case of the city of Karabük. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 255-287.
- Tutyandari, C. (2023). Exploring EFL preservice teachers' sense of self-efficacy in teaching: An Indonesian case. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 65, 57-78.
- Türeyen, H. (2023). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin program okuryazarlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği.
- Tyler, R.W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (Çev. M.E. Rüzgar ve B. Aslan). Pegem Akademi.

- Umugiraneza, O., Bansilal, S. & North, D. (2018). Exploring teachers' descriptions of 'ways of working with the curriculum' in teaching mathematics and statistics. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(1), 70-80.
- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121-142.
- Usher R. & Edwards R. (2007). *Lifelong learning ; Signs, discourses, practices*. Springer.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller* (2.basım). Anı Yayıncılık.
- Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Üstünbaş, Ü. (2020). *Pre-service and in-service English language teachers' self-efficacy beliefs and metacognitive awareness*. Unpublished Doctoral Dissertation, Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Yayıncılık
- Vural, Ö. F. & Settaş, O. (2023). Examination of the relationship between teachers' epistemological beliefs on learning and lifelong learning tendencies. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9(1), 1-14.
- Wang, C.Y. (1997). Lifelong learning: Policies, practices and programs. In M.J. Hattan (Ed.), *Advances lifelong learning through adult education policy in Chinese Taipei* (p.55-67). APEC Publication
- Wangdi, T., Dhendup, S. & Gyelmo, T. (2023). Factors influencing teachers' intention to use technology: Role of TPACK and facilitating conditions. *International Journal of Instruction*, 16(2), 1017-1036.
- Watson, L. (2003). *Lifelong learning in Australia*. Department of Education, Science & Training.
- Weidlich, J. & Kalz, M. (2023). How well does teacher education prepare for teaching with technology? A TPACK-based investigation at a university of education. *European Journal of Teacher Education*, 1-21.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). Examining the teaching life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.
- Wiles, J. W. & Bondi, J. C. (2014). *Curriculum development*. Pearson Education.
- Willermark, S. (2021). Who's there? Characterizing interaction in virtual classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 59(6), 1036-1055.
- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

- Woodrow, M. (1999). The struggle for the soul of lifelong learning. *Widening participation and lifelong learning*, 1(1), 11-17.
- Woolfolk Hoy, A., H. Davis & S. Pape. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (2th edition), (p. 715–737). Lawrence Erlbaum.
- Woonsun, K. (2014a). Korean secondary school teachers' perception and need toward lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 3506-3510.
- Woonsun, K. (2014b). Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 3502-3505.
- Xu, A. & Chen, G. (2016). A study on the effects of teachers' information literacy on information technology integrated instruction and teaching effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 335-346.
- Xu, S., Zhu, S. & Tang, M. (2018, 19-21 October). *A research on the present situation and strategies of pre-service teachers' TPACK competence*. 9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), Hangzhou, China.
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R. & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24.
- Yagan, A. (2020). Lifelong learning tendencies of vocational school students. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 189-198.
- Yalçın, S., Bahar, H. H. ve Yalçın, S. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 10(32), 61-74.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Investigating of life long learning tendency of teachers (The example of Diyarbakır). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yang, Y. & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224.
- Yar Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1548-1563.
- 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.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25.
- Yavuz Konokman, G. ve Ayçiçek, B. (2020). Hayat boyu öğrenme programlarına ilişkin farkındalık: Program geliştirme çerçevesinden. H. Kaygın., İ. Ç. Ulus ve B.

- Çukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme teoriler, araştırmalar ve eğilimler* (1. basım), (s. 317-347). Pegem Akademi.
- Yazçayır, N. ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *TEBD*, 19(1), 182-218.
- Yenen, E.T. (2018). *Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ortamına yansımalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-28.
- Yıldırım, R., Utkugün, C. & Yurtseven, R. (2022). Teachers' perceptions of self-efficacy in teaching 21st-century skills. *E-International Journal of Educational Research*, 13(6), 28-44.
- Yıldız Durak, H., Seferoğlu, S. S. & Şen, N. (2020). Some personal and professional variables as identifiers of teachers' lifelong learning tendencies and professional burnout. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 259-270.
- Yıldız Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Yıldızlı, H. (2020). Hayat boyu öğrenmenin amacı ve kapsamı. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (2.basım), (s. 108-120). Pegem Akademi.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.
- Yılmaz, E. & Kaygın, H. (2018). The relation between lifelong learning tendency and achievement motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 1-7.
- Yoldaş, G. (2019). *Investigating novice and experienced young learner Turkish EFL teachers' self-efficacy beliefs*. Unpublished Master Thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. US Department of Education.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do?. *Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.
- Yurdakul, I. K. (2013). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Yüksek Planlama Kurulu (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. <http://hbogm.meb.gov.tr/>
- Yüksel, R. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile STEM uygulamaları özyeterlik algıları ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yüksel Güler, Ş. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inançları düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yürekli, B. (2015). *Prospective teachers' self-efficacy for preparing and implementing worthwhile mathematical tasks*. Unpublished Doctoral Dissertattion, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Zhakiyanova, Z., Zhaitapova, A., Orakova, A., Baizhekina, S., Shnaider, V. & Nametkulova, F. (2023). Investigation of primary school teachers' professional competencies and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competencies. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(5), 1154-1172.
- Zhang, M. & Fang, X. (2022). Exploring university EFL teachers' technological pedagogical content knowledge and teacher efficacy in technology-integrated flipped classroom. *SAGE Open*, 12(3), 1-15.
- Zhou, H. & Tu, C. C. (2021). Influential factors of university teachers' lifelong learning in professional development. *Australian Journal of Adult Learning*, 61(2), 267-297.
- Zhou, C., Wu, D., Li, Y., Yang, H. H., Man, S., & Chen, M. (2023). The role of student engagement in promoting teachers' continuous learning of TPACK: Based on a stimulus-organism-response framework and an integrative model of behavior prediction. *Education and Information Technologies*, 28(2), 2207-2227.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Kararı

Etik Kurul Kararı Sayısı: 14/12/2023-E.383638

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 14-12-2023	Oturum Sayısı : 16	Karar Sayısı : 30	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi		
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi NURULLAH ÖZCANLI (Yürütücü) Doç.Dr. Eyüp İZCİ (Danışman)		
Başkan	Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	
Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR			



EK 2: MEB Araştırma İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-70562350-605.01-93429238
Konu : Öğr. Nurullah ÖZCANLI (Araştırma
İzni

02.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Nurullah ÖZCANLI'ya ait Valilik Makamının 02/01/2024 tarih ve 93397270 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;
Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Nevzat TAŞDEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek : Onay yazısı (1 Sayfa)

Dağıtım:
1-13 İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine

2- İnönü Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (432) 222 41 62

Bilgi için: Sıddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.van.mem.gov.tr

Faks:432224161

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **abac-8b86-3915-bc07-df5f** kodu ile teyit edilebilir.



EK 3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşlarım;

Ekte yer alan veri toplama araçları “Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek maddelerine vereceğiniz içten ve samimi cevaplarınızla, yapılacak olan araştırmaya önemli katkı sağlamış olacaksınız. Veri toplama aracı beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretim programı okuryazarlık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler, üçüncü bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik ifadeler, dördüncü bölümde teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini belirlemeye yönelik ifadeler, beşinci bölümde ise öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda sıralanmış olan bütün maddeleri okuyarak, her biri için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Zaman ayırdığınız, katkılarınız ve içten cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nurullah ÖZCANLI

(İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D, Doktora Öğrencisi)

Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek
Branş (Lütfen yazınız):		
Mesleki kıdem:	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl
	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl
	☐ 21-25 yıl	☐ 26 yıl ve üstü
Mezun olduğunuz fakülte:	☐ Eğitim	☐ Diğer
Eğitim durumu:	☐ Lisans	☐ Yüksek lisans
	☐ Doktora	
Çalıştığınız okul kademesi:	☐ İlkokul	☐ Ortaokul
	☐ Lise	
Okulun bulunduğu yerleşim birimi:	☐ Köy	☐ İlçe
	☐ İl	
Öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitimi aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır
Öğretim programını inceleme sıklığınız:	☐ Hiç	☐ Yılda bir kez
	☐ Dönemde bir kez	☐ Ayda bir kez
	☐ Ayda birkaç kez	

EK 4: Katılımcı Onam Formu**KATILIMCI ONAM FORMU**

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırma Nurullah ÖZCANLI tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Bu formu onaylamanız araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, teknolojik-pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öz-yeterlik algıları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Doktora Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullar

Araştırma Uygulaması: Ölçek

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı :

İmzası :

EK 5: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni

Re: ÖLÇEK İZNİ

yavuz bolat [REDACTED]

29.10.2023 Paz 10:51

Kime:NURULLAH ÖZCANLI <[REDACTED]>

Merhabalar Nurullah

Yapmayı planladığın bilimsel çalışmada Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim.

Saygılarımla

27 Ekim 2023 Cuma tarihinde NURULLAH ÖZCANLI <[REDACTED]> yazdı:

Merhaba hocam, ben İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisi Nurullah Özcanlı. Doktora tezimde "Eğitim Programı Okuryazarlığı" adlı ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

--



HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Hatay/TÜRKİYE

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Bolat
Mustafa Kemal University,
Faculty of Education,
Department of Educational Science,
Curriculum and Instruction,
Hatay/TÜRKİYE

EK 6: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek İzni

Duygu Gür <[REDACTED]>

29.10.2023 Paz 21:18

Kime:NURULLAH ÖZCANLI <[REDACTED]>

Nurullah hocam,

doktora tez çalışmanızda geliştirmiş olduğum "yaşam boyu öğrenme eğilimi" ölçeğini kullanabilirsiniz. çalışmanızda kolaylıklar dilerim



SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN

[REDACTED]

NURULLAH ÖZCANLI <[REDACTED]>, 27 Eki 2023 Cum, 18:27 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam, ben İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisi Nurullah Özcanlı. Doktora tezimde "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" adlı ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.
Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

EK 7: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek İzni

Filiz Mumcu <[REDACTED]>

27.10.2023 Cum 19:11

Kime:NURULLAH ÖZCANLI <[REDACTED]>

Merhaba Nurullah,

Elbette bilimsel çalışmaların için ölçekleri kullanabilirsin. İlgili referansları aşağıya ekliyorum. Tez çalışmada başarılar dilerim.

Sevgiler,

Filiz Mumcu

Mumcu, F. ve Usluel, Y. (2010). [Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeline göre BİT'in öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu ile ilgili ölçek geliştirme çalışması](#). *10th International Educational Technology Conference (IETC)*, 26 – 28 Nisan, İstanbul, Türkiye. [Tam metin] **Not: basılı sayfa numaraları 1419-1423 (pdf sayfa numaraları 174-178)**

Mumcu, F. and Usluel, Y. (2013). [Teachers' perceptions related to levels of ICT implementation](#). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 729-733. Presented at *2nd World Conference on Educational Technology Research*, June 27 – 30, Lefkosia, Turkish Republic of Northern Cyprus. [Full paper]

Doç. Dr. Filiz Mumcu

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Filiz Mumcu, PhD

Assoc. Prof., Manisa Celal Bayar University

Visiting Scholar, JKU - Johannes Kepler Universität Linz

[REDACTED]

NURULLAH ÖZCANLI <[REDACTED]>, 27 Eki 2023 Cum, 17:31 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam, ben İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisi Nurullah Özcanlı. Doktora tezimde "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi" adlı ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

EK 8: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek İzni

Mehmet Bars

29.10.2023 Paz 07:26

Kime: NURULLAH ÖZCANLI

Merhaba Nurullah Bey, ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda başarılar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

NURULLAH ÖZCANLI şunları yazdı (27 Eki 2023
18:41):

Merhaba hocam, ben İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisi Nurullah Özcanlı. Doktora tezimde "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik" adlı ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.
Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

EK 9: Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
2	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	1	2	3	4	5
3	Hedefe uygun içerik seçebilirim.	1	2	3	4	5
4	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Ölçme araçlarını okuyabilirim.	1	2	3	4	5
7	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
8	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	1	2	3	4	5
12	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	1	2	3	4	5
14	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
15	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
16	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	1	2	3	4	5
20	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	1	2	3	4	5
21	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	1	2	3	4	5

22	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	1	2	3	4	5
23	Hedefe uygun soru yazabilirim.	1	2	3	4	5
24	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
25	Hedefe uygun içerik yazabilirim.	1	2	3	4	5
26	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
27	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
28	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	1	2	3	4	5
29	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	1	2	3	4	5

Okuma boyutu: 1-15. maddeler

Yazma boyutu: 16-29. maddeler

Not: Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

EK 10: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim.	1	2	3	4	5
2	Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım.	1	2	3	4	5
3	Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım	1	2	3	4	5
4	Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım.	1	2	3	4	5
5	Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
6	Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5
8	Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
9	Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.	1	2	3	4	5
10	Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
11	Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
12	İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
13	Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim.	1	2	3	4	5
14	Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
15	Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5

16	Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.	1	2	3	4	5
17	Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.	1	2	3	4	5

Öğrenmeye isteklilik boyutu: 1-11. maddeler

Gelişmeye açıklık boyutu: 12-17. maddeler

Not: Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.



EK 11: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği

Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri yanıtlarken vereceğiniz cevaplardan, **1-2: “Kesinlikle Katılmıyorum”** dan **9-10: “Kesinlikle Katılıyorum”** a doğru anlam vermektedir. Lütfen size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

1	Teknolojik yenilikleri takip ederim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Yeni çıkan teknolojileri nasıl kullanacağımı öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	İhtiyacım doğrultusunda teknoloji seçimi yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Yazılım ve donanım ile ilgili karşılaştığım basit teknik problemleri çözebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Bir ders için içeriği zenginleştirmede teknolojiden yararlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Öğrenme alanına ait kavramların gösterimi için BİT uygulamalarını (çoklu ortam, görsel sunumlar vb.) hazırlar ve kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Bir dersin içeriğini çevrimiçi bir ortamdan (internet veya bir ağ üzerinden) sunabilirim (okul web sayfası, kişisel web sayfası gibi).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Dersimin içeriğine uygun olarak kullanacağım teknolojileri seçerim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Derslerimde öğrenme-öğretme yöntemime uygun teknolojileri seçerim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Öğrencilerimin daha etkili öğrenmeleri için teknolojiden yararlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Derslerimde kullanacağım teknolojileri seçerken öğrencilerimin özelliklerini göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Öğretim yöntemlerime uygun olarak kullanacağım teknolojilerle ilgili sınıf yönetim becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Derslerimi planlarken, öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde dersin içeriğini, öğrenme-öğretme stratejilerini ve bunlara uygun BİT kaynaklarının bir arada kullanımını göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14	Derslerimi planlarken, dersin içeriğini, öğrenme-öğretme stratejilerini ve bunlara uygun yeni BİT uygulamalarını izlerim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Öğrencilerimin gerçekleştirmesini planladığım etkinliklerde uygun BİT uygulamalarını seçmeleri ve kullanmaları için yönergeler sunarım.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Teknolojik bilgi boyutu: M1, M2, M3, M4

Teknolojik içerik bilgisi boyutu: M5, M6, M7, M8

Teknolojik pedagojik bilgi boyutu: M9, M10, M11, M12

Teknolojik pedagojik içerik bilgisi boyutu: M13, M14, 15

Not: Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

EK 12: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Öğrenme için ayrılan süreyi etkili biçimde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	Beden dilini etkili bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	Derste dili etkili kullanabilirim.	1	2	3	4	5
5	Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içinde oluşabilecek olumsuz davranışları engelleyebilirim.	1	2	3	4	5
6	Ders çalışma güclüğü olan öğrencileri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
7	Derste başarısız olan öğrencileri motive edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İletişim sorunu yaşayan öğrencilere yardım edebilirim.	1	2	3	4	5
9	Öğrencileri derse güdüleyebilirim.	1	2	3	4	5
10	Öğrenme sürecinde uygun pekiştireçler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencileri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
12	Sınıf içi etkinlikleri öğrenci seviyelerini dikkate alarak planlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme etkinliklerini düzenlerken farklı öğretim yöntemleri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14	Bir konuyu işlerken onu ilgili olduğu diğer disiplinlerle ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğretimini yaptığım konu ile ilgili öğrencilerin sıklıkla hata yaptıkları yerlere ilişkin uygun kodlama stratejileri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
16	Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
17	Anlaşılması güç konuları kolaylaştırmak için farklı teknikler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri konuları tekrar tekrar açıklayabilirim.	1	2	3	4	5

19	Dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
20	Öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken bireysel farklılıkları dikkate alırım.	1	2	3	4	5
21	Alanın ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilirim.	1	2	3	4	5

Sınıf yönetimi boyutu: M1, M2, M3, M4, M5

Öğrenci katılımını sağlama boyutu: M6, M7, M8, M9, M10, M11

Öğretim stratejileri boyutu: M12, M13, M14, M15, M16, 17, M18, M19, M20, M21

Not: Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.