

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİ KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: GEBZE İLÇESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA ÇINAR

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

HAZİRAN 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİ KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: GEBZE İLÇESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA ÇINAR

DANIŞMAN
PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

HAZİRAN 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve yararlandığım eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Fatma ÇINAR

ÖN SÖZ

Bütün araştırma sürecimde her konuda yardımını ve desteğini hissettiğim, bilgisi ve hayat görüşü ile bana yol gösteren saygıdeğer tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Hayatımın her alanında yer alan benden desteklerini ve sevgilerini esirgemeyen değerli eşim Ali Ekber ÇINAR, annem Sultan EVCİM, babam Özcan EVCİM ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan ve değerli vakitlerini ayıran meslektaşlarıma da teşekkür ederim.



ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİ KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: GEBZE İLÇESİ ÖRNEĞİ

Fatma ÇINAR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya Üniversitesi, 2022.

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygısı arasında ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada, araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli iline bağlı Gebze ilçesinde görev yapmakta olan toplam 1300 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemi ise, bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen toplam 495 ortaokul öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı algıları ile sınıf yönetimi kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre program okuryazarlığı algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
4. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı algı düzeylerinde, medeni duruma, yaşa, eğitim düzeyine, mesleki kıdem yılına, eğitim düzeyine, branşa, kadro unvanına ve sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmamıştır.
5. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, branş ve kadro unvanı değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmamıştır.
6. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinde sınıftaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre sınıftaki öğrenci sayısı 30 kişiden

fazla olan öğretmenler sınıf yönetimi kaygıları, sınıftaki öğrenci sayısı 30 kişiden az olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Program okuryazarlığı, Sınıf yönetimi, Sınıf yönetimi kaygısı, Kaygı.



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL TEACHERS' PERCEIVED CURRICULUM LITERACYS AND CLASSROOM MANAGEMENT ANXIETIES: THE CASE OF GEBZE DISTRICT

Fatma ÇINAR, Master Thesis (Master of Education)

Supervisor: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya University, 2022

The aim of this study is to determine whether there is a significant relationship between the curriculum literacy levels of middle school teachers and their classroom management anxiety. In the study, the relational survey model was used as the research method. The universe and sample of the study consists of 495 middle school teachers working in Gebze, Kocaeli. The “Curriculum Literacy Scale” developed by Bolat (2017) and the “Classroom Management Anxiety Scale” developed by Özkul and Dönmez (2019) were used as data collection tools in this research.

The findings obtained through this research are as follows:

1. No significant relationship exists between the curriculum literacy of middle school teachers and their classroom management concerns.
2. Middle school teachers have high levels of curriculum literacy and classroom management anxiety.
3. The curriculum literacy levels of middle school teachers significantly differ according to gender, and male teachers have higher program literacy than female teachers.
4. The program literacy levels of middle school teachers do not significantly vary according to marital status, age, education level, professional seniority year, education level, branch, staff title and the number of students in the class.
5. The classroom management anxiety levels of middle school teachers do not significantly vary according to gender, marital status, age, education level, professional seniority year, education level, branch, and staff title variables.
6. The classroom management anxiety levels of middle school teachers vary significantly according to the number of students in the classroom. Accordingly, teachers with more than 30 students in their class have higher levels of classroom management anxiety than teachers with less than 30 students in their class.

Keywords: Curriculum, Program literacy, Classroom management, Classroom management anxiety, Anxiety.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın amacı	3
1.2. Araştırmanın önemi	3
1.3. Problem cümlesi	4
1.4. Alt problemler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi	7
2.1.1. Eğitim programı okuryazarlığı	7
2.1.1.1. Program	7
2.1.1.2. Eğitim programı	9
2.1.1.3. Eğitim programının öğeleri	12
2.1.1.4. Okuryazarlık	15
2.1.1.5. Okuryazarlık türleri	17
2.1.1.6. Eğitim programı okuryazarlığı	19

2.1.2. Sınıf yönetimi kaygısı.....	23
2.1.2.1. Kaygı ...	23
2.1.2.2. Kaygı türleri.....	24
2.1.2.3.Öğretmenlik kaygısı	25
2.1.2.4. Kaygı ile baş etme yolları	26
2.1.2.5. Yönetim	27
2.1.2.6. Eğitim yönetimi	29
2.1.2.7. Okul yönetimi	30
2.1.2.8. Sınıf yönetimi	30
2.1.2.9. Sınıf yönetimi yaklaşımları	32
2.1.2.10. Sınıf yönetimi kaygısı.....	33
2.2. İlgili araştırmalar	36
2.2.1. Program okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	36
2.2.2. Sınıf yönetimi kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar	40
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın yöntemi	43
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi	43
3.3. Veri toplama araçları	45
3.3.1. Kişisel bilgi formu	45
3.3.2. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği	45
3.3.3. Sınıf yönetimi kaygı ölçeği.....	46
3.4. Veri toplama süreçleri	46
3.5. Verilerin analizi	47
BÖLÜM IV	49
BULGULAR	49

4.1. Araştırma problemine ait bulgular.....	49
4.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programları okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygıları arasındaki ilişki var mıdır?	49
4.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygı düzeyleri nedir?	51
4.2. Alt probleme ait bulgular.....	56
4.2.1. Alt Problem 1: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?	56
4.2.1.1. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	56
4.2.1.2. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	57
4.2.1.3. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?.....	58
4.2.1.4. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	59
4.2.1.5. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?	60
4.2.1.6. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?	61
4.2.1.7. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?	63
4.2.1.8. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?.....	64
4.2.2. Alt Problem 2: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?.....	64
4.2.2.1. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?.....	64

4.2.2.2. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?.....	65
4.2.2.3. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?.....	66
4.2.2.4. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	67
4.2.2.5. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?.....	68
4.2.2.6. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?.....	69
4.2.2.7. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?	71
4.2.2.8. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?	72
BÖLÜM V	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
5.1. Sonuç ve tartışma	75
5.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygıları arasında ilişki var mıdır?	75
5.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygı düzeyleri nedir?	76
5.1.3. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?.....	77
5.1.4. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?.....	79
5.2. Öneriler.....	80
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	80
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	81
KAYNAKLAR.....	82

EKLER	93
Ek-1. Veri toplama araçları	93
A. Kişisel bilgi formu	93
A. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği.....	94
B. Sınıf yönetimi kaygı ölçeği.....	95
Ek-2 Kocaeli valilik makamından alınan araştırma izin belgesi	96
Ek 3. Ölçek izin onayları	97
A. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği kullanım izni	97
B. Sınıf yönetimi kaygı ölçeği kullanım izni.....	98
Ek 4. Etik kurul izin onayı.....	99

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuryazarlık teriminin kullanım örnekleri	19
Tablo 2. Eğitim programı okuryazarlığı yeterlilikleri	23
Tablo 3. Ortaokul öğretmenlerinin demografik dağılımına ilişkin bulgular	44
Tablo 4. Güvenilirlik analizi bulguları	47
Tablo 5. Ölçeklerle ilgili normal dağılım verileri	47
Tablo 6. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programları okuryazarlık algıları ile sınıf yönetimi kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	48
Tablo 7. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı alt boyutları ile sınıf yönetimi kaygısı alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi	49
Tablo 8. Değişkenlere dair ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri .	50
Tablo 9. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı ile okuma ve yazma alt boyutlarına ait ölçek maddelerine verdikleri cevap frekansları, yüzdeleri ve ortalamaları.	50
Tablo 10. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygısı ile zaman yönetimi, motivasyon ve iletişim kaygısı alt boyutlarına ait ölçek maddelerine verdikleri cevap frekansları, yüzdeleri ve ortalamaları	52
Tablo 11. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre dağılımları	55
Tablo 12. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin medeni duruma göre dağılımları	55
Tablo 13. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri yaşa göre dağılımları.....	56
Tablo 14. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları.....	57
Tablo 15. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre dağılımları	58
Tablo 16. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin branşa göre dağılımları.....	59

Tablo 17. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin kadro unvanına göre dağılımları.....	61
Tablo 18. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre dağılımları.....	62
Tablo 19. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim kaygı düzeylerinin cinsiyete göre dağılımları.....	62
Tablo 20. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim kaygı düzeylerinin medeni duruma göre dağılımları.....	63
Tablo 21. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim kaygı düzeylerinin yaşa göre dağılımları	64
Tablo 22. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları	65
Tablo 23. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre dağılımları	66
Tablo 24. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin branşa göre dağılımları.....	67
Tablo 25. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygılarının kadro unvanına göre dağılımları.....	69
Tablo 26. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre dağılımları.....	70
Tablo 27. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre dağılımları.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Program türleri	9
Şekil 2. Eğitim programı öğeleri	14
Şekil 3. Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler	21
Şekil 4. Program okuryazarı öğretmenlerin temel becerileri.....	23



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin tarihi dünyanın tarihi kadar eskidir. İnsanlığın var olduğu ilk zamandan beri eğitim hayatın kaçınılmaz bir parçası olagelmıştır. Eğitimin en az iki taraf arasında karşılıklı bir aktarım olduğu dikkate alınır, en az bir tarafın eğitimi veren taraf olduğu, bir diğer tarafın ise eğitim alan taraf olduğu ortaya çıkar.

Günümüzün aksine eğitimin modern anlamda kurumsallaşmadığı dönemlerde eğitimin verildiği ortam çok çeşitli olabildiği gibi, eğitimi veren kişi ve kişiler de çeşitlilik göstermiştir. Sözgelimi aile eğitimin ilk başladığı yer olduğu gibi, anne ve baba da bu anlamda eğitimi veren taraf olarak ortaya çıkmıştır. Keza çeşitli sosyal ortamlarda yaşça büyük kişilerin, nispeten daha tecrübeli insanların, toplum üzerinde otorite sahibi olan grupların, din adamlarının ve bunlara benzer kişilerin zaman zaman eğitim veren tarafta olmuş olması kaçınılmaz bir durumdur (Oktay, 1991). İlave etmek gerekir ki, eğitimi veren kişilerin bunlarla sınırlı olduğunu söylemek mümkün değildir. Sözgelimi yaşça büyük olan bir kişinin, belli bir konuda kendisinden daha küçük birinden bir bilgi öğrenmiş olması ihtimal dahilindedir.

Modern dönemde eğitim kavramı tarihi devirlere göre farklılaşmış olsa da, eğitimin temelde en az iki taraf arasında karşılıklı veya karşılıksız bilgi alışverişi olması temel karakteristiklerden birisi olarak varlığını korumuştur. Günümüzde bu iki taraftan bir tanesi, eğitimi veren taraf, genellikle “öğretmen” olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal anlamda öğretmenlik, devlet tarafından verilen eğitim-öğretim faaliyetleri ve bunlarla alakalı yönetim görevlerini yerine getiren özel uzmanlık gerektiren bir meslektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalar sonucunda 3 yeterlilik, 11 alt yeterlilik ve bu yeterliliklerle alakalı olarak 65 gösterge olarak belirlenmiştir. Bahsi geçen 3 yeterlilik kapsamında mesleki bilgi, beceri ve tutum ve değerler yer almaktadır. Mesleki bilgi yeterliliğinin alt yeterlilik alanları ise alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Öğretmenlerden alan bilgisi kapsamında alanı ile alakalı temel kavram, kuram, bilgi, araştırma yöntem ve

tekniklerini bilmesi, sınıflandırması ve analiz etmesi beklenirken, alan eğitimi bilgisi kapsamında ise alanı ile alakalı olan öğretim programını detaylı olarak bilmesi, bu programı diğer alan öğretim programları ile ilişkilendirmesi, öğrencilerin öğrenme özellikleri ile gelişimsel özelliklerini bilmesi ve bu özelliklere yönelik yöntem, teknik ve stratejileri karşılaştırabilmesi, sınama durumlarını karşılaştırabilmesi beklenir. Mesleki beceri yeterliliklerinin alt yeterlilikleri ise eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Eğitim-öğretimi planlama alt yeterliliği kapsamında, öğretmenin öğretim programına bağlı plan yapmasını, öğretim sürecini çevre, vakit, maddi şartlar ve öğrenci özelliklerine uygun planlamasını ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Bu yeterliklerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olmaktan öte programı anlama, anlamlandırma, diğer programlar ile karşılaştırma, yorumlama, çözümleme, uygulama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu da öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olması gerektiğini göstermektedir.

Yukarıda verilen yeterliklerin yanı sıra öğrenme ortamlarını oluşturma, öğrenme öğretme sürecini yönetme, ölçme-değerlendirme, milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri ise öğretmenin öğrenci, veli, yönetim ve meslektaşları ile sağlıklı iletişim kurması, ölçme değerlendirme konusunda kullanabileceği araçları bilmesi, sınıf yönetiminde zamanı verimli kullanması, olumsuz davranışları etkili olarak yönetmesi, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilmesi ve öğrencilerin etkin katılımını sağlaması gerektiğini belirtmektedir.

Bu beceriler göz önüne alındığında bir öğretmenin program okuryazarı olmasının yanında iyi bir sınıf yönetimi sağlaması gerekliliğini de vurgulamaktadır. Ancak öğretmenlerin üzerinde bulunan iş yükü, olumsuz öğrenci davranışları, veli ve idare beklentileri öğretmen üzerinde kaygıya neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen ne kadar iyi program okuryazarı olsa da sınıf yönetimindeki olumsuzluklar öğretmeni huzursuz edebilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin 3 temel boyutundan olan 1- uzmanlık alanı 2- genel kültür ve 3- mesleki yeterlikte göz önüne alındığında bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli iki mesleki yeterlik boyutunun sınıf yönetimi ve program okuryazarlığı olduğu söylenebilir. Çünkü, eğitim programının hedeflerine etkili bir biçimde ulaşılabilmesi için öğretmenin programı anlamlandırması, uygulaması, yorumlaması bir başka deyişle

program okuryazarı olması can alıcı bir beceridir. Diğer yandan bu becerinin hayata geçirilmesi için, davranış değişikliğinin oluşturulmaya çalışıldığı sınıf ortamı yani öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetimi de önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu iki yeterlik arasında ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmenler, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken belli bir plan dahilinde ilerlemektedirler. 21. yüzyıl bilgi çağında, insanlığın tüm zamanlarda ürettiklerinden daha fazla ve değişik bilgi, teknoloji, uygulama biçimleri ve anlayış değişiklikleri, tüm sistemleri, özellikle de eğitim sistemlerini derinden etkilemektedir denilebilir. Öğretmenlerin kendilerine verilen programlar uygulanırken kullanılan yöntem, teknik ve materyaller her geçen gün değişmektedir. Bu değişimlere öğretmenlerin sistematik olarak hazır hale getirilmeleri, öğretmenlerin, programa hâkim olmaları, sınıfta etkili olarak uygulayabilmeleri ve kaygı duymadan sınıfı yönetebilmeleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim program okuryazarlığı yeterliklerinin, sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin ve bu iki faktör arasındaki ilişkinin ortaya konulması, ülkemizde ortaokul düzeyi eğitiminde niteliğin geliştirilmesi bakımından üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın önemi

Okuryazarlık kavramı her geçen gün gelişmekte ve önemi artmaktadır. Okuryazarlık çeşitlerine de bu gelişme ile gelen her yeni günde bir yenisi eklenmektedir. Bunlardan bir tanesi de eğitimde program okuryazarlığı kavramıdır. Öğretmenler, bir eğitim/öğretim programının etkili biçimde hedeflerine ulaşması görevini yürüten kişilerdir. Bu çerçevede, öğretmenler, eğitim program içerisinde yer alan içerik/konuları nasıl işleyecekleri, öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl düzenleyecekleri ve nasıl yönetecekleri, öğretim sürecinde hangi araç-gereçleri ve nasıl kullanacakları, hangi ölçme araçlarını ve bunları nasıl kullanacakları, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri nasıl düzenleyecekleri ve uygulayacakları, diğer öğretmenler ile işbirliği ve koordinasyon, okul yönetimi ve veliler ile iletişim ve işbirliği gibi pek çok boyutta yeterliklere sahip olmak zorundadırlar. Diğer bir deyişle, eğitim programını bilmek ve bu konuda kendini geliştirmek zorundadır. İşte,

eğitim program okuryazarlığı bu noktada önem kazanmaktadır. Öğretmenler, tüm bu süreçleri etkili bir biçimde yürütebilmek için iyi bir program okuryazarı olmak durumundadır.

Diğer yandan öğretmenler, programın uygulamasının yanı sıra tecrübe eksikliği, düşük mesleki statü ve öğretmenlere karşı olan yüksek beklentiler, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kaygılarını artabilmektedir (zcan, 2021). Bu bağlam çerçevesinde, öğretmenlerin, eğitim programı okuryazarlığı ve sınıf yönetimi kaygıları arasındaki ilişki üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilişkinin belirlenmesi ile programın uygulama aşamasında karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Ek olarak, eğitim uzmanlarına, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişimi konusunda nasıl bir yol izlemeleri konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

2. Ortaokul ğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygı düzeyleri nedir?
3. Ortaokul ğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygıları arasındaki ilişki var mıdır?

1.4. Alt problemler

1. Ortaokul ğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri;
 - a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - e) mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
 - f) branşa göre göre farklılaşmakta mıdır?
 - g) kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?
 - h) sınıftaki ğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri;

- a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b) medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- c) yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- d) eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- e) mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
- f) branşa göre farklılaşmakta mıdır?
- g) kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?
- h) sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan katılımcıların, ölçekte yer alan maddeleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmada, örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim- öğretim yılı,
- Kocaeli ili Gebze ilçesinde görev yapmakta olan 1300 ortaokul öğretmeni,
- Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Kaygı (SKY)” ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ortaokul: 4+4+4'lük eğitim sisteminde 4 yıllık ilkokul eğitimi ile 4 yıllık ortaöğretim eğitimi arasında kalan, 4 yıl süreli eğitim dönemi ortaokul olarak adlandırılmaktadır (Araştırmacı).

Öğretmen: Öğrenci davranışları üzerinde çalışan, öğrencilerinin belirlenmiş olan amaçlara ulaşmasına yardımcı olan ve öğrencilerinin istedik davranışlara sahip bireyler olmasını sağlayan kişiye öğretmen denir (Demirel, 2020a, s. 101).

Öğretim programı: Eğitim programının amaçları doğrultusunda belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla farklı sınıf ve derslerin kapsamındaki konuları okul içi ve okul dışında kazandırmaya yönelik planlanan tüm etkinliklerdir (Tezcan, Senemoğlu, Karakütük, Yelken ve Erdem, 2019).

Okuryazarlık: Gündelik hayatta, evde, işyerinde veya toplum içerisinde yazılı bilgileri anlayarak kullanma yeteneği, bireyin amaçlarına ulaşmak için bilgilerini ve potansiyelini geliştirmesidir (OECD, 2000, s. x).

Eğitim programı okuryazarlığı: Öğretmenlerin, programı üst düzey bilişsel becerileri kullanarak analiz etme ve anlama sürecidir (Kahramanoğlu, 2019, s. 829).

Sınıf: Eğitim ve öğretimin amaçlarını yerine getirmek amacıyla faaliyetlerin yapıldığı yaşama alanlarıdır (Çalık, 2021, s. 2).

Yönetim: Bir kurumda neyin nasıl yapılacağına yanıtlarını vermeye yarayan bilim dalına yönetim denir (Taymaz, 2019, s. 19-20).

Sınıf yönetimi: Öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla, sınıf ortamının düzenlenmesini ifade etmektedir (Demirel, 2017, s. 209).

Kaygı: “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa olarak tanımlanmaktadır” (TDK, 2022).

Sınıf yönetimi kaygısı: Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlikle alakalı tüm becerileri kazanmak istemeleri ancak vakit ve imkanların el vermediğini, kendilerinin eksik ve yetersiz olduğunu düşünmeleri vb. sebepler ile baskı, endişe ve kaygılarını ifade eden kavramdır (Özkul ve Dönmez, 2019a, s. 679).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili çalışmalar ve alan yazın taramasında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1. Eğitim programı okuryazarlığı

Eğitim programı okuryazarlığı kavramının daha iyi anlaşılması amacıyla öncelikle program, eğitim programı, okuryazarlık kavramı ve okuryazarlık çeşitleri ile ilgili açıklamalar verilmiş, daha sonra eğitim programı okuryazarlığı genel çerçeveleri ele alınmıştır.

2.1.1.1. Program

Program, hedeflere ulaşabilmek amacıyla (Ornstein ve Hunkins, 2018); işlerin neden, nasıl, nerede, ne zaman ve kimle yapılacağını ve konunun ne olacağı ile konuların sırasının ne olacağını belirten ve önceden hazırlanan planlardır (Uşun, 2012, s. 2). Programlar kapsamı ve işlevleri bakımından kategorilendirilmiştir. Kapsama ilişkin olarak programlar, eğitim programları, öğretim programları, ders programları ve bu programlara ek olarak ünite ve konu planları olarak sınıflandırılmaktadır (Gültekin, 2020, s. 17). İşlevsel olarak programlar Posner tarafından resmi, işe vuruk, örtük, öğretisiz ve destekleyici olarak sınıflandırılmıştır (Posner, 1995'ten Akt. Demirel, 2020b).



Şekil 1. Program türleri (Korkmaz, 2021, s. 3)

Şekil 1’de yer alan kapsam bakımından programların sınıflandırılmasında eğitim ve öğretim programı terimleri beraber olarak veya birbirlerinin yerine kullanılabilir (Demirel, 2020b). Ancak eğitim programı öğretim programı ve diğer programlara göre daha kapsamlıdır (Korkmaz, 2021). Eğitim programları, kişinin davranışlarında istendik yönde değişiklik oluşturmak için yapılan bütün etkinlikleri kapsayan planlardır (Fidan ve Erden, 1996). Öğretim programları, bir ders özelinde okul içi ve dışı faaliyetlerle kişiye kazandırılması gereken etkinlikleri kapsayan planlardır (Demirel, 2020b). Öğretim programı aynı zamanda okulda öğretilen her şeyi, bir dizi içerik veya konu alanlarını, araç ve gereçleri, dersleri, performans standartlarını, sınıf içinde ve sınıf dışında akademik ve sosyal etkinlikleri, okul içinde ve okul dışında öğretilenleri, okul personelinin planladığı etkinlikleri, kişilerin okulda yaşadığı deneyimleri içerir (Gordon, Oliva ve Taylor, 2019, s. 3-4). Ders programları ise, sadece bir ders saati içerisinde öğretmenler tarafından planlanan süreçtir (Korkmaz, 2021).

İşlev ve yapı bakımından program türlerinin tanımlarına aşağıda yer verilmiştir: (Posner, 1995’ten Akt. Demirel, 2020b, s. 4).

Resmi program: Yazılı olarak dersin hedeflerini, planlarını, temaların nasıl işleneceğini materyallerini ve sınav durumlarını içeren programa resmi program denir.

İşe vuruk program: Sınıf içerisinde konuların öğretmenler tarafından nasıl öğretileceği ve öğrenme ürünlerini içeren programlardır.

Örtük program: Resmi program içerisinde açıkça verilmeyen ancak bireylerin davranışlarını etkileyen değerleri içerisinde barındıran programlardır.

Öğretisiz program: Resmi ve işe vuruk program içerisinde yer almayan, öğrencilere öğretilmeyen konu ve konunun öğretilmeme nedenini içinde barındıran programlardır.

Destekleyici program: Resmi program içerisinde bulunmayıp öğrenci ilgilerine yönelik planlanan programlardır.

2.1.1.2. Eğitim programı

Eğitim programı (curriculum) kavramının geçmişi tarihin erken devirlerine kadar uzanmaktadır. Örneğin tarihin erken devirlerinde Akdeniz'e hâkim olan Roma İmparatorluğu tarihine bakıldığında, milattan önce birinci yüzyılda yaşamış ve Roma İmparatorluğu'nu bir süreliğine yönetmiş bulunan Gaius Iulius Caesar (M.Ö. 100-44) ve onunla aynı dönemde yaşamış olan devlet adamları, söz konusu dönemde Roma askerlerinin savaşta kullandıkları arabaların yarışması için oval şekilde bir pist inşa etmişti. İnşa edilen bu oval pist, inşa edildikten yaklaşık iki milenyum sonra, yani 21. yüzyılda eğitimciler tarafından kullanılacak bir kelimeyi miras bırakmışlardır: Eğitim programı (curriculum) (Gordon ve diğerleri, 2019, s. 2). 21. yüzyıla gelindiğinde eğitimciler, eğitim programlarının hazırlanmasına büyük özen göstermişlerdir. Buna göre eğitimciler, hem öğrencilerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde uyan eğitim programını geliştirmeye gayret etmekte, hem de öğrencilerin öğrenme çıktılarının başarılı olma oranını yükseltmeye yönelik çabalar göstermektedirler (Gordon ve diğerleri, 2019, s. 2).

Bununla birlikte ifade etmek gerekir ki, eğitim programı kavramının eğitim dünyasında kullanıma girmesi esasında 21. yüzyıldan çok daha gerilere uzanmaktadır. Demeuse ve Strauven'e (2016) göre, İngilizce'de eğitim programı (curriculum) ifadesinin bir kavram olarak kullanılması 19. yüzyıla kadar gitmektedir.

Ornstein ve Hunkins (2018), eğitim programları hakkında yürütülen çalışmaların anlaşılmalari zor, parçali ve kafa karıştırıcı çalışmalar olduğu kanaatindedir. Buna rağmen her ne kadar eğitim programları alanı anlaşılması güç, parçali ve kafa karıştırıcı olsa da eğitim programı alanını hem okulların düzgün işleyişi hem de toplumun sağlıklı bir yapıda olması bakımından çok kritik bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazında uzun yıllardır kullanılan eğitim programı kavramının ne olduğuna bakıldığı zaman, literatürde çeşitli tanımların yapıldığı görölmektedir. Eğitim programının tanımlarından bir tanesi Erden (2011, s. 19) tarafından “bireyde istenen yönde davranış değışikliğı meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar” olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan hareketle eğitim kurumlarının temelini bu eğitim programları teşkil etmektedir. Bu eğitim kurumlarında yapılan tüm faaliyet ve etkinlikler eğitim programı dikkate alınarak şekillendirilir ve düzenlenir. Bununla beraber, eğitim programının sadece derslerden veya öğretim faaliyetlerinden oluştuğunu söylemek doğru olmayacaktır. İyi ve kapsamlı bir program çok çeşitli unsurları da içerisinde barındırır. Öğretime ilave olarak, kapsamlı bir programın barındırdığı unsurlara örnek olarak ders dışında gerçekleştirilen eğitsel kol faaliyetleri, özel günler için planlanan kutlama törenleri, çeşitli geziler, kısa süreli kurslar, rehberlik hizmetleri gibi diğer unsurlar belirtilebilir. Bir eğitim programı eğer yeteri kadar kapsamlı şekilde hazırlanmış ise, okulda gerçekleştirilen etkinliklerin düzenlenmesi noktası hem yöneticilere hem de öğretmenlere yardımcı ve yol gösterici mahiyette olacaktır (Erden 2011, s. 19).

Eğitim programları hakkında yapılan diğer bir tanıma göre eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”. Demirel’in (2020b, s. 4-5) yaptığı bu tanımda yer alan “öğrenen”, ömür boyu devamlı olarak öğrenme isteğine sahip olan bir bireyi ifade etmektedir. “Öğrenen” kavramının bu şekilde tanımlanması ve tanımın da bu şekilde verilmesi sonucunda “birey” kavramı öğrenen kişi olarak ele alınmakta ve böylece öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmektedir. Eğitimin yürütüldüğü yer olarak, Demirel’in yaptığı tanımda yer alan “okulda ve okul dışında” kavramlarından sırasıyla birincisi okulda ve sınıfta öğretilen bütün dersleri kapsayan öğretim faaliyetini, ikincisi de bunun dışında okul çevresinde ve programın dışında yer alan diğer faaliyet ve etkinlikleri ifade etmektedir. Bu tanımda dikkat çeken bir unsur, eğitim programının önceden planlanması hususudur. Buna göre eğitim faaliyetleri, planlanması gereken faaliyetlerdir. Çünkü eğitim esasında kültür aktarımının kasıtlı şekilde gerçekleştirilmesi anlamına gelir. Buna ilave olarak eğitim

programları, öğrenen olarak tanımlanan bireylere “öğrenme yaşantıları” sağlama işlevini de yerine getiren araçlardır. Bu sebeple de öğrenme, bu yaşantılar bakımından eğitim programının önemi en yüksek ayağını oluşturmaktadır. Demirel, kendi içerisinde bir sisteme sahip olan ve yine sistemli bir süreç içermesi bakımından eğitim programlarını bir düzeneğe benzetir ve bu nedenle eğitim programlarının belirli bir düzen esas alınarak sunulması gerektiğinden bahsetmektedir (Demirel, 2020b, s. 4-5).

Sönmez (2020, s. 10), eğitim kavramını bireylerin davranışlarının istendik yönde değiştirilmesi maksadıyla düzenlenmiş bir sistem olarak tanımlanmasından hareketle eğitim programlarına bir tanım getirmektedir. Buna göre eğitimin temel amacı, insanın sahip olması arzulanan davranışların geliştirilmesidir. Bu amaca ulaşılması ise bir sistemin ortaya konmasına bağlıdır. Sönmez’e göre eğitim programı bu sistemi ifade eder. Başka bir ifadeyle, eğitim alanında bu amaçlara ulaşılabilmesi için eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Zira eğitim programları, bireyde ortaya çıkması beklenen bu hedeflere ulaşılabilmesi için sistemli bir öğrenme – öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerini kapsayan bir bütünü ifade eder.

Sönmez ve Alacapınar (2015, s. 11), eğitim programının unsurlarını teşkil eden beş husustan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, bireyin sahip olması beklenen kazanım ve hedeflerden oluşmaktadır. Bu hususlardan ikincisi, elde edilen kazanımları gösteren ve bunların kazanılmış olduğunu ortaya koyan davranışlardır. Üçüncü husus ise üniteleri, yani muhteva ve konunun örüntüsünü ifade eder. Bu hususlardan dördüncüsü, bireye elde etmesi beklenen davranışların oluşmasını sağlamak için öğrenme – öğretme süreçlerinin düzenlenmesidir. Nihayet bu beş husustan beşincisi, süreç boyunca elde edilmesi beklenen davranışların elde edilip edilmediğinin ve elde edilmiş olan davranışların ne kadarının hangi seviyede elde edilmiş olduğunun sınanması noktasıdır.

Ornstein ve Hunkins (2018)’e göre eğitim programları hakkında yapılacak çalışmalarda temelde iki farklı yöntem izlenebilir. Bu iki yöntemden birincisi, eğitim programlarını dar anlamda ele almaktır. Dar anlamda eğitim programı en temel anlamıyla okullarda öğretilen dersler olarak tanımlanabilir. Yöntemlerden ikincisi ise eğitim programlarını geniş anlamda ele almaktır. Eğitim programı kavramının geniş anlamı ise bireylerin topluma tam katılmaları için ihtiyaç duydukları tecrübeler olarak tanımlanabilir. Bu iki tanımdan ve yöntemden hangisi benimsenirse benimsensin, eğitim programının eğitim veren kişileri, eğitim alan kişileri ve toplumun diğer kesimlerini etkilediği hususunda hiçbir kuşku bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, topluma yararlı iyi vatandaşlar yetiştirebilmek için kaliteli bir eğitimin gerekliliği açıktır. Kaliteli bir eğitim, doğru şekilde planlanarak, doğru şekilde uygulanan eğitimidir. Burada doğru planlamaktan kasıt ise, kaliteli bir eğitim programının olmasıdır. Eğitim programlarında daha iyi bir eğitim sağlamak amacıyla zaman zaman değişim görülmektedir. Bu değişimler, gelişen ve değişen dünyada önem arz etmekte ve bu dünyaya uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesine de olanak sağlamaktadır.

Çağdaş medeniyetler düzeyine ulaşmak için eğitimde nicelik kadar niteliğinde artırılması gereklidir. Bu niteliğin artırılması; eğitim programlarının çağın gereklerine göre sürekli olarak geliştirilip değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim programı geliştirme çalışmalarına katılmaları, öğretmenlerin eğitim programlarına ne kadar hâkim olduğunun ve sınıfta uygulamaya geçirmelerinin incelenmesi ile mümkündür.

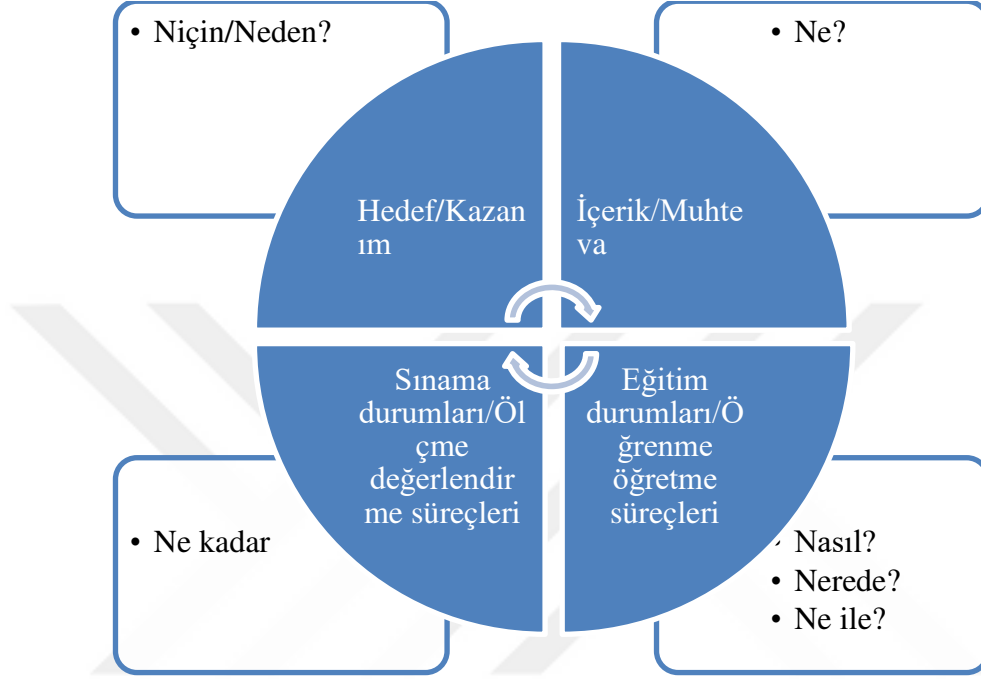
2.1.1.3. Eğitim programının öğeleri

Eğitim programları, eğitim kurumlarında bütün bir sürecin denetimli ve planlı ilerlemesini sağlamaktadır. Eğitim programları, “toplumun, konu alanının ve öğrencilerin özellikleri” göz önüne alınarak hazırlanır ve temelde dört unsurdan oluşur. Bu unsurlar hedef (kazanım), kapsam (içerik, muhteva, konu), eğitim durumları (öğrenme öğretme süreçleri) ve sınav durumları (ölçme değerlendirme süreçleri)’dir (Erden 2011, s. 19).

Sönmez, (2020, s. 10), eğitim programlarını, kazanım, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme süreçlerini içeren dinamik bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkıldığında, ilk olarak kazanımlar saptanır. Saptanan kazanımların öğrencide var olup olmadığı varsa ne düzeyde olduğu belirlenerek bir ders içeriğinde öğrencide var olması istenilen kazanım ve davranışlar ortaya konur. Bu davranışların, ders içerisinde bütün bireylere hangi yollar kullanılarak, ne kadar vakit ayrılarak kazandırılacağı ve öğrencilerin nasıl edinecekleri belirlenir. Süreç sonunda, bireylerde istenilen davranış ve kazanımları edinip edinemedikleri belirlenerek, kazanılan davranışların hangi düzeyde kazanıldığı ölçülür. Bunlara ilaveten ölçme değerlendirme sadece süreç sonunda gerekli olan değil işlemi uygulama esnasında her aşamada ihtiyaç duyulan bir süreçtir.

Eğitim programlarının öğeleri birtakım soruların yanıtları ile ortaya çıkmaktadır. Hedef ögesi, öğrencilere kazandırılması gereken davranışın veya öğretilmesi gereken durumun neden öğretileceği sorusuna; içerik ögesi, öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı

veya neyin öğretileceği sorusuna; eğitim durumları ögesi, öğrencilere kazandırılacak davranışların hangi araçlar ve etkinlikler kullanılarak, nasıl ve nerede öğretileceği sorusuna ve son olarak sınama durumları öğrencilerin, öğretilen davranışların ne düzeyde kazandığı sorusuna verilen yanıtlar sonucunda oluşmaktadır (Görgen 2019, s. 11).



Şekil 2. Eğitim programı öğeleri (Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur).

Aşağıda eğitim programı öğeleri ele alınmıştır:

Hedef: Eğitim programlarının uygulanması sonucunda, eğitimin amaçlarından olan öğrencide davranış değişikliği meydana getirilmesi ve öğrencilerin farklı bilgi, beceri ve tutumlar kazanması istenilmektedir. Öğrencilerde oluşması beklenen beceri, tutum ve bilgi gibi özelliklere hedef (kazanım) denilmektedir (Görgen 2019, s. 11). Örnek olarak müzik aleti çalmayı bilmeyen bir öğrenciye müzik aleti çalmayı, matematik problemi çözemeyen bir öğrenciye problem çözmeyi öğretmek verilebilir. Başka bir deyişle hedefler, öğrencide gözlenebilecek biçimde kazandırılan bilgi, tutum, duygu ve becerilerin tamamını oluşturmaktadır (Sönmez ve Alacapınar 2015, s. 11). Hedefler, öğrencilerin öğrenmesi gereken durumların neden öğrenmesi gerektiği sorusuna verilen yanıtlar sonucunda oluşmaktadır (Görgen 2019, s. 11).

Erden (2011, s. 20), hedefleri özel ve genel hedefler olarak açıklamaktadır. Genel hedefler, eğitim programının uygulanması sonucunda bireylerin ne yapabileceklerini tanımlamakta ve özel hedeflere nazaran daha genel özellikleri ifade etmektedir. Genel hedefler saptanırken toplum göz önüne alınmaktadır. Bir başka ifade ile toplumun gereksinimleri ve beklentilerinin neler olduğuna bakılarak genel hedefler saptanır. Özel hedefler saptanırken ise konu alanının ve öğrencilerin özellikleri göz önüne alınmaktadır. İfade edilmelidir ki, özel hedefler doğrultusunda öğrencilerin neyi, ne kadar öğreneceği ve öğrenme sonucunda sergilemesi gereken davranışların neler olduğu açık olarak belirtilmelidir.

İçerik: Hedefler saptandıktan sonra “ne” sorusunun yanıtını oluşturan, kazanımlara ulaşılması amacıyla belirlenen ve kazanımlara uygun olarak seçilen içerik ögesi belirlenmektedir. İçerik, bireylere öğretim sürecinde kazandırılması beklenen bilgileri ifade etmektedir. İçerikler, kazanımlara uygun biçimde ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları doğrultusunda hazırlanmaktadır (Erden 2011, s. 20).

İçerik ögesi, hedef davranışların kazandırılması amacıyla düzenlenen bir araç olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple, eğitim programlarında içerik ögesi, hedeflere uygun olarak belirlenmeli ve düzenlenmelidir. İçerik düzenlenirken belirli bir aşama göz önüne alınmalıdır. Bir başka ifadeyle, içerik basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru sıralanmalıdır (Sönmez ve Alacapınar 2015).

Eğitim durumu/ Öğrenme öğretme süreçleri: Öğrencilere kazandırılacak olan bilgi, beceri ve tutumların, nerede öğretileceği ve nasıl öğretileceği sorularının yanıtını oluşturan eğitim durumları (öğrenme öğretme süreçleri) birtakım etkinlikler içermektedir. Bu etkinlikler, öğrencilere davranışların kazandırılması ya da geliştirilmesi, öğrencilerin konu veya derse olan ilgisinin artırılması, becerilerinin kazandırılması ya da geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenmektedir (Görgeç 2019, s. 12).

Öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirebilmek amacıyla dış şartların düzenlenmesini ifade eden öğrenme öğretme süreçleri farklı strateji, yöntem, teknik ve bunların uygulamaya konulmasını sağlayan araç ve gereçlerden oluşmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları ve özellikleri, içerik, okulun şartları ve var olan olanaklar öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak olan strateji, yöntem, teknik ve kullanılacak olan araç gereçlerin seçiminde önemli bir yer edinmektedir (Erden 2011, s. 20).

Öğrenme öğretme süreçleri aynı zamanda, öğrenci katılımı, ipucu, dönüt, düzeltme, konuya uygun olarak kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler, materyaller gibi birçok değişkenin yer aldığı dinamik bir yapıyı ifade etmektedir. Öğrenme öğretme süreçlerinde, öğretmenlerin büyük etkisi olması sebebiyle, gerekli olan plan ve programlar uzmanlar tarafından geliştirilmeli ve düzenlenmelidir. Düzenlenen bu programları, öğretmenlerin uygulamaya koyabilmesi amacıyla öğretmenlere gerekli eğitimler verilmeli ve öğretmenlerin programla ilgili gördüğü problemler ve önerileri var ise bunları dile getirebileceği bir kurul bulunmalıdır (Sönmez ve Alacapınar 2015, s. 32).

Sınama durumu/Ölçme değerlendirme süreçleri: Eğitim programı ile öğrencilere kazandırılması beklenen davranışları, öğrencilerin kazanıp kazanmadığı, kazandıysa ne düzeyde kazandığının saptandığı öge sınama durumları (ölçme değerlendirme durumları) olarak ifade edilmektedir. Ölçme değerlendirme süreçleri öğrencilerin saptanan hedeflere ulaşma düzeyleri kadar eğitim durumlarında kullanılmış olan yöntem, teknik ve araç gereçlerin ne derece etkili olduğu ile alakalı sonuçları da göstermektedir (Görgen 2019, s. 12). Ölçme değerlendirme süreçleri aynı zamanda öğretmenlere de ders içerisinde kullandıkları etkinlikler konusunda bilgi vermektedir (Erden 2011, s. 20). Sonuç olarak, ölçme değerlendirme süreçleri, programın etkililiği, ne gibi değişiklik ve düzenlemelerin yapılması gerektiği gibi konularda program yapıcılara ve uygulayıcılara birtakım bilgiler vermektedir (Sönmez 2020, s. 10).

2.1.1.4. Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı geçmişten günümüze dek farklı şekillerde tanımlana gelmiştir. Tanımlarda bulunan bu farklılık, toplumsal, kültürel ve teknolojik değişim ve gelişimlerin etkisi ile ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık en basit hali ile okuyabilme ve yazabilme (Reinking, 1994, s. 1), “*okuryazar olma durumu*” (TDK, 2022), okuma ve yazmanın yanı sıra rakamsal bilgileri kullanma (Altun, 2005, s. 24), insanların konuşma veya yazma yolu ile duygu, düşünce ve arzularını karşı tarafa anlaşılır şekilde ifade etmesi, başkalarının sözlü ve yazılı ifadelerini anlaması ve kişinin bilgilerini kendi özünü katarak kullanması (Aşıcı, 2009, s. 12) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okuryazarlık tanımları içinde yer alan okuma kavramı kelimelerin algılanıp yorumlanmasına dayanan bir zihinsel faaliyet iken; yazma kavramı duygu, düşünce ve

yaşanılanları yazı ile anlatmadır. Okuma kavramı ile yazma kavramı ayrı ayrı açıklanabilse de bu kavramlar yan yana geldiklerinde anlam kazanmaktadır (Koçoğlu, Aydemir ve Yiğen, 2021). Bu kavramların birlikte oluşturduğu okuma ve yazma kavramı, Aşıcı (2009) tarafından yazı sembollerinin kullanılması ve çözülmesi olarak tanımlanmaktadır.

Okuryazarlık kavramı başlangıçta okuryazar olma durumu olarak açıklanmış, okuma ve yazma bilen ve imza atabilen kişiler okuryazar olarak adlandırılmıştır (Güneş, 2019). Buna karşın teknolojinin ilerlemesi ile okuryazarlık tanımı, okuma ve yazma bilme kavramlarından farklılaşmıştır (Aşıcı, 2009). Okuma-yazma ile okuryazarlık arasındaki bu farklılaşma özetle şu şekilde sıralanabilir:

- Okuryazarlık anlamlandırmayı ve analiz etmeyi sağlayan üst düzey bilişsel süreçleri gerektirirken okuma yazma harf sembollerini çözmeyi gerektirir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).
- Okuryazarlık kavramının tanımı gelen her yeni günde farklılaşırken, okuma ve yazmanın tanım süreci tamamlanmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).
- Okuryazarlık okuma, yorumlama ve üretme becerileri ve bilgilerinin yanı sıra etkinliklerle ilgili yetkinlikleri kazanmayı içerir (Kellner ve Share, 2005).
- Okuryazarlık, okuma ve yazmanın yanı sıra görebilme ve konuşabilme yeteneklerini içerir (Altun, 2005).

Okuryazarlık kavramının yukarıda verilen tanımlarının yanı sıra Cunningham (2000, s. 64), okuryazarlığın bazen eğitimin ve hayatın zorluklarına karşı gelme yeteneği kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmasına karşın geçmişte ve günümüzde genel olarak aşağıda verilen üç nokta üzerinde birleştiğini ifade etmektedir:

- a) Okuma ve yazmanın benzersiz faaliyetlerinde bulunma yeteneği,
- b) Toplumun geniş taleplerini belirli bir dereceye kadar bağlamsallaştırabilme,
- c) Bazı minimal düzeyde pratik yeterlikler (Cunningh, 2000, s. 64).

Goodfellow (2011), okuryazarlık kavramının, her ne kadar konuya ilişkin tartışmaların genelinde yeterlilik ve yetenek ile eş anlamlı olarak kullanılıyor olsa dahi, günlük bağlamlarda hala büyük oranda okuma ve yazma yeteneği anlamına geldiğini ifade etmektedir.

2.1.1.5. Okuryazarlık türleri

Mevcut literatürde yazılı olan sembolleri çözümlemeye dayandığı ifade edilen okuryazarlık görüntüsüne karşın, son dönemde yapılan çalışmalarda okuryazarlığın temelde anlamlandırmaya dayanan bir kavram olduğu görüşü yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Teknolojik ilerlemelerin etkisi ile yeni nesil dijital materyalleri etkin bir şekilde kullanmayı (Yeşiltaş, 2021) ve temelde okuma ve yazma becerilerine dayanmakla beraber, bu iki beceriden ziyade daha karmaşık ve çoklu becerilere sahip olmayı zaruri kılan bazı yeni okuryazarlık çeşitlerinin ortaya çıkmaya başladığı gözlemlenmektedir (Aşıcı, 2009). Zaman geçtikçe okuryazarlık türleri katlanarak devam etmektedir (Gömleksiz, Kan ve Bozpolat, 2013).

Aşağıda bu okuryazarlık türlerine örnekler verilmiştir (Snively ve Cooper, 1997, s. 12):

Tablo 1

Okuryazarlık Teriminin Kullanım Örnekleri

Tarım Okuryazarlığı	Tarih Okuryazarlığı
Amerikan Okuryazarlığı	Yatırım Okuryazarlığı
Yahudi Okuryazarlığı	Antik Okuryazarlık
Hukuk Okuryazarlığı	Sinema Okuryazarlığı
Kütüphane Okuryazarlığı	Yurttaş Okuryazarlığı
Matematik Okuryazarlığı	Bilgisayar Okuryazarlığı
Medya Okuryazarlığı	Anayasa Okuryazarlığı
Ahlaki Okuryazarlık	Tüketici Okuryazarlığı
Çok Kültürlü Okuryazarlık	Eleştirel Okuryazarlık
Mesleki Okuryazarlık	Kültürlerarası Okuryazarlık
Siyasal Okuryazarlık	Kültürel Okuryazarlık
Bilimsel Okuryazarlık	Dans Okuryazarlığı
Teknoloji Okuryazarlığı	Ekonomik Okuryazarlık
Televizyon Okuryazarlığı	Çevre Okuryazarlığı
Görsel Okuryazarlık	Coğrafi Okuryazarlık
İşyeri Okuryazarlığı	Grafik Okuryazarlığı

(Snively ve Cooper, 1997, s. 12)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, teknoloji okuryazarlığından Amerikan okuryazarlığına, tarih okuryazarlığından dans okuryazarlığına onlarca çeşit okuryazarlık türü bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1. Dijital okuryazarlık: İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında dijital olarak sanal ortamlarda sorun yaşamadan gezinmek, yazılımlardan ve programlardan faydalanabilmek ve dijital alanlarda ana işlevleri kendi kendine yerine getirebilmek gibi başlıca gereksinimler bulunmaktadır (Adalar, 2021). Dijital okuryazarlık, dijital ortamlarda etkili olarak çalışmak için gerekli olan bu gereksinimleri karşılamaya yarayan, karmaşık, bilişsel, psiko-motor, sosyolojik ve duygusal becerileri içerisinde barındıran durumlardır (Eshet, 2004).
2. Finansal okuryazarlık: Finansal okuryazarlık kavramı bir yandan “tüketicilerin finansal refahı sağlamak ve sürdürülebilmek amacıyla mali kaynaklarını etkili biçimde yönetebilme bilgi ve becerisine”, diğer yandan da “bu bilgi ve beceriyi değerlendirebilecek yetenek, motivasyon ve özgüvene” sahip olma durumunu ifade eder (Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, 2017). Finansal okuryazar kişilerin günlük hayatları içerisinde maddi konularda karar alırken çok daha sağlıklı karar verdikleri ifade edilmektedir (Sarigül, 2019).
3. Eleştirel okuryazarlık: Günlük hayatın sosyal alanlarını yöneten normları, kuralları ve uygulamaları çözümlemeye ve dönüştürmeye yarayan basılı ve iletişim teknolojilerini kullanma olarak ifade edilir (Luke, 2012).
4. Çevre okuryazarlığı: Çevreyi anlayarak yorumlayabilme, çevre sistemlerinin devam ettirilmesini ve iyileştirilmesini sağlama için ihtiyaç duyulan davranışların sergilenmesi çevre okuryazarlığını ifade etmektedir (Karatekin, 2013). Çevre okuryazarlığı, çevresel bilgilerin ezberlenmesinden daha çok bu bilgilerin farkına varılıp davranış haline getirilmesidir. Çevre okuryazarı olan bireyler ise, çevre ve sorunlarına karşı gönüllü olarak çalışmalara katkı sağlama eğilimi göstermektedirler (Güven, 2019).
5. Bilgi okuryazarlığı: Kişiler, çalışma ortamlarında, günlük hayatlarında ve işyerlerinde çeşitli bilgiler ile karşılaşmaktadır (American Library Association, 2000). Bireylerin karşılaştığı hangi bilgiye gereksinim duyduğunu ve bu bilgilere ne zaman gereksinim duyduğunu anlaması, bilgiyi bulması ve bulduğu bilgiyi değerlendirip kullanmasına bilgi okuryazarlığı denilmektedir. Bilgi okuryazarı olan

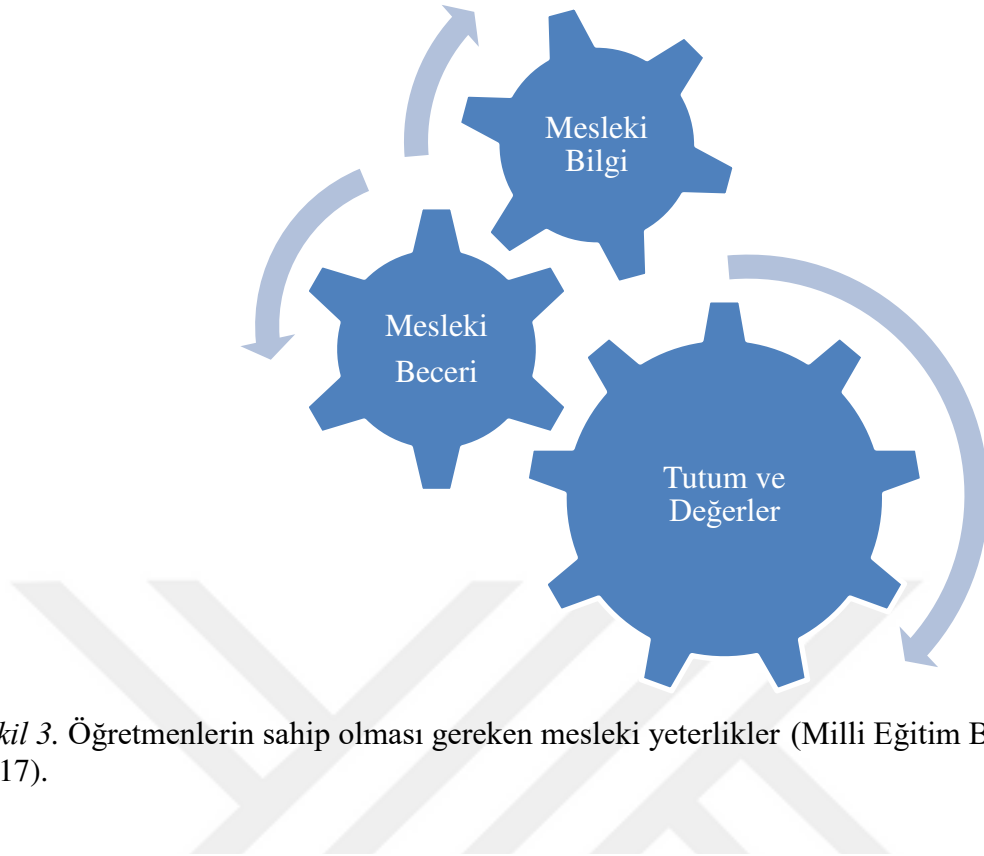
bireyler, bilginin nasıl düzenlendiğini, bilgiyi nasıl bulacağını, kullanmayı ve nasıl öğreneceklerini bilen kişilerdir (American Library Association, 1989).

6. Medya okuryazarlığı: Medya okuryazarlığı, farklı şekillerde mesajları alma, çözümleme, değerlendirme ve karşı tarafa gönderme becerisi (Bayrak ve Benzer, 2012) ve medya dilini kullanarak okuma ve yazma (Adnan Altun, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Medya okuryazarlığının amacı topluma, mesajları anlayabilen, analiz edebilen ve değerlendirebilen farkındalık sahibi bireyler kazandırmaktır (Kurt ve Kürüm, 2010). Okullarda verilen medya okuryazarlığı eğitimlerinin amacı ise kişilerin “medya yapı ve işleyişini” anlamalarını gerçek yaşam ile üretilen medya içeriklerini ayırmalarını ve değerlendirmelerini sağlamaktır (Yılmazer, 2021).

2.1.1.6. Eğitim programı okuryazarlığı

Öğretmenler gelişen ve değişen dünyada sürekli kendilerini geliştirmelidir. Bu gelişimin yanı sıra eğitim ve öğretim programları hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen, programı anlama, planlama ve uygulama açısından sorumluluk sahibidir. Programın ne kadar kaliteli hazırlanmış olduğu önemli olmaksızın, öğretmenlerin nitelikli olmaması programın etkili olarak uygulanmasına engel olmaktadır (Aslan ve Gürlen 2019).

Öğretmenler, mesleki bilgi (alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim ve öğretimin planlanması, öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretme ve öğrenme süreçlerinin yönetilmesi ve ölçme-değerlendirme) ve tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme, öğrenciye destekleyici yaklaşım sergileme, eğitimin diğer paydaşları ile iletişim ve iş birliği yapma, kişisel ve mesleki gelişimini sağlama) olmak üzere üç temel yeterliliğe sahip olmalıdır. Şekil 3’te Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017):



Şekil 3. Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilere yönelik sahip olması beklenen yeterlilikler, her bir öğretmenin iyi bir program okuryazarı olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bolat (2021)'a göre, programı okuryazarlığı da öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler arasında olmalıdır.

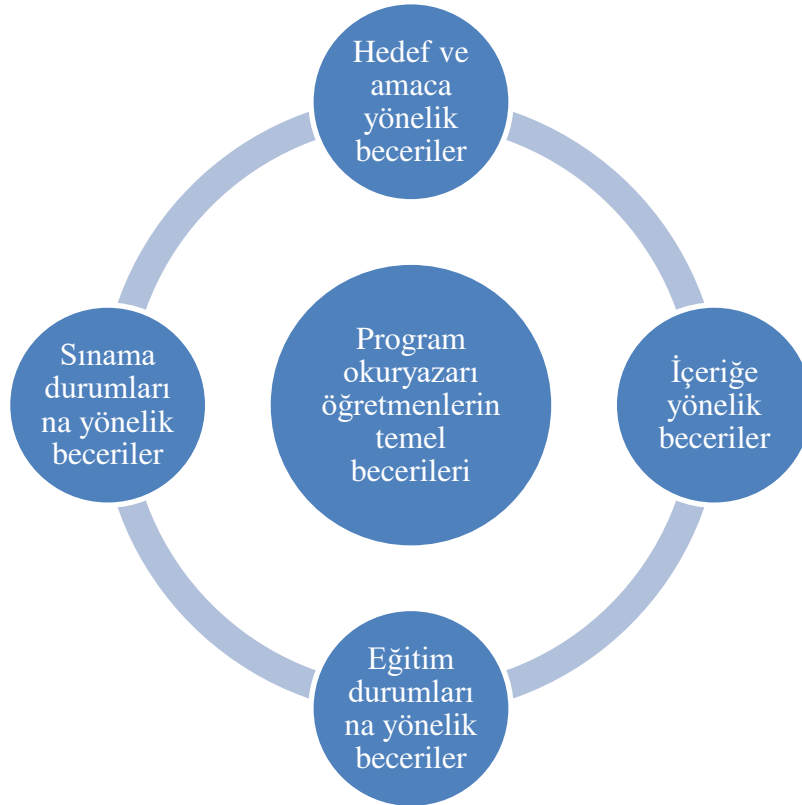
Program okuryazarlığı, (i) öğretmenlerin programın özelliklerine ilişkin farkındalıklarını, (ii) bu farkındalıkları programa uygulayışlarını ve (iii) program hakkında yorum ve değerlendirmeler ışığında programları kullanabilmelerini ifade etmektedir (Keskin, 2020). Programda kullanılan araç ve gereçlerin seçimi, öğrenme ve öğretme ortamlarına göre düzenlenmesi ve değerlendirilmesi giriş seviyesinde program okuryazarlığını ifade ederken, program geliştirme ve daha karmaşık programa karar verme ileri düzeyde program okuryazarlığını ifade etmektedir (Ariav, 1988). Buna ilave olarak, program okuryazarlığı, öğretmenlerin programdaki değişikliklere ayak uydurma, programın uygulanma aşamasında verimli olma ve karşısına çıkan problemleri önceden fark edebilme becerilerini geliştirir (Keskin, 2020).

Akyıldız (2000), program okuryazarlığını bilgi ve beceri olarak iki boyutta ele almaktadır. Birinci boyut olan “bilgi” kapsamında programın anlaşılması, uygulanması ve sınanması

yer alırken, ikinci boyut olan “beceri” kapsamında programın uygulanışı ile alakalı eğitim durumlarının tasarlanması, sınıfta uygulanması ve sınanması yer almaktadır.

Program okuryazarı olan öğretmenlerin temel becerilerini Akyıldız (2000) hedefe, içeriğe, eğitim durumlarına ve sınama durumlarına yönelik beceriler olmak üzere 4’e ayırmaktadır.

Program okuryazarı öğretmenlerin temel becerileri Şekil 4’te verilmiştir:



Şekil 4. Program okuryazarı öğretmenlerin temel becerileri Kaynak: (Salih Akyıldız, 2000, s. 320).

Bolat (2017, s. 129), öğretmenlerin sahip olması gereken program okuryazarlığı yeterliklerini eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme öğeleri kapsamında Tablo 2’ de verildiği şekilde gruplandırmaktadır:

Tablo 2

Eğitim programı okuryazarlığı yeterlilikleri

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.
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.

(Kaynak: Bolat, 2017, s. 129)

Bolat (2017), öğretmenlerin yukarıda verilen eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin arttırılabileceğini veya bilimsel araştırmalar sonucunda değişebileceğini de ifade etmektedir.

2.1.2. Sınıf yönetimi kaygısı

Sınıf yönetimi kaygısı kavramının daha iyi anlaşılması amacıyla öncelikle kaygı, yönetim ve sınıf yönetimi kavramı ile ilgili açıklamalar verilecek daha sonra sınıf yönetimi kaygısı genel çerçeveleri ele alınacaktır.

2.1.2.1. Kaygı

Kaygı kavramının anlaşılması için ilk olarak korku kavramının açıklanması yerinde olacaktır. Korku, bir nesne, olay ya da tehlikeye karşı oluşan bir duygudur. Korku, yerli veya yersiz bir korku olabilir. Örneğin bir aslanın kafesine giren birinin duyduğu korku yerinde bir korku iken, karanlıktan veya yükseklikten korkmak yersiz bir korkuyu ifade etmektedir. Başka bir deyişle yerli korkular bir tehlike karşısında oluşmaktadır (Crosby, 1976, s. 237).

Kaygı; “kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2022), gerginlik ve endişe ile ifade edilen durum (Muris 2007), bir tehlike karşısında insanda oluşan tedirginlik veya korku (Manav 2011) ve gelecek zamanda karşımıza çıkabilecek olan tehdidin beklentisi (American Psychiatric Association 2013) olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma” heyecanlarından en az birini içerir (Cüceloğlu 2006, s. 276). Kaygı duygusunu yaşayan kimse, kendisini rahat hissetmez, bir şeylere karşı korku duygusu hisseder, içi sıkılır ve bu olumsuz duyguların görünen bir sebebi bulunmaz (Dağ 1999). Lazarus (1991a), ise bireyleri kaygılandıran durumların bazen bir sınav kaygısı bazen sosyal bir karşılaşma gibi bir durum olsa da aslında sorunun belirsiz bir tehdit olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka ifadeyle, kaygı oluşturan durumun ne zaman ve nereden geleceği bilinmemektedir.

Dunham (1992), kaygı durumu karşısında verilen tepkileri; davranışsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel tepkiler olmak üzere dört temel başlık altında incelenmiştir:

1. Davranışsal tepkiler arasında; sigara içilmesi, çok hızlı araba kullanma, hareketsiz oturamama bulunmaktadır.

2. Duygusal tepkiler arasında; işle başa çıkılamayacak kadar ağır olduğu hissi, zamanı boşa harcadığı hissi gibi duygular bulunmaktadır.
3. Zihinsel tepkiler arasında; strese karşı öncelikleri belirleyerek sürekli onlara bağlı yaşamak ve öz kontrolü elden bırakmamak görülmektedir.
4. Fiziksel tepkiler arasında ise, sürekli baş ağrısı ve nefes darlığı çekme, düzensiz uyku, hazımsızlık ve çarpıntı yer almaktadır.

Kaygı karşısında verilen olumsuz tepkiler olsa dahi Cüceloğlu (2006)'na göre kaygı, kaygının düzeyi ve üstesinden gelmek istediğimiz problemin zorluk derecesine bağlı olarak faydalı veya zararlı olabilmektedir. Kaygı, aklın alamayacağı şeylerin insan düşüncelerini rahatsız etmesi bakımından zararlı olarak ifade edilirken, korku veren bir etken ile karşılaşıldığında kişinin tedbir almasını sağlaması, mutluluğa ve başarıya yönlendirmesi ve uyarıda bulunması açısından yararlı olarak nitelendirilir (Manav 2011).

Cüceloğlu (2006), anne, baba veya çevredekilerin desteğini çekmesini, çalışılmayan bir sınavdan olumlu olmayan bir sonucu beklemeyi, davranışlarımız ile inançlarımız arasındaki çelişkiyi ve ilerleyen zamanlarda ne olacak belirsizliğini kaygı oluşmasına neden olan ortamların ortak özellikleri olarak belirtmiştir. Kaygı durumu, çoğu durumda kadınlarda erkeklerden daha sık görülmektedir (American Psychiatric Association 2013).

2.1.2.2. Kaygı türleri

Kaygı, Freud tarafından, gerçeklik (nesnel/normal) kaygısı, nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı olmak üzere üçe ayrılmıştır (Akt. Endler ve Kocovski, 2001). Normal kaygı, nesnel bir tehditle orantılı olarak ortaya çıkan, bir tehlikeye karşı ortaya konulan doğal ve normal olan tepkilerdir. Normal kaygıya örnek olarak, öğrencilerin duydukları huzursuzluk verilebilir (Crosby, 1976). Bir köpek veya kasırğa karşısında duyulan korku duygusu da normal kaygıya verilebilecek bir diğer örnektir (Endler ve Kocovski, 2001). Nevrotik kaygı ise, nesnel kaygının tersine öznel kaygı olarak da isimlendirilmektedir. Kişinin kendisi tarafından gerçek bir tehdit unsuru olarak görülmeyen durumlar karşısında oluşan kaygı nevrotik kaygı olarak ifade edilmektedir. Nevrotik kaygı, normal olan kaygının aksine nesnel tehlikeyle orantısız olarak ortaya çıkmaktadır (Crosby, 1976). Ahlaki kaygı, bireyin vicdanı ve bilinç dışı istekleri ve id dürtüleri ile süperegö arasında yasaklar arasındaki çatışmayı içeren kaygı türüdür (Endler ve Kocovski, 2001).

Spielberger (1972), durumluk kaygı (state) ve sürekli (trait) olmak üzere iki farklı kaygı türünden bahsetmiştir. Durumluk kaygı daha çok fizyolojik olarak uyarılma sonucunda oluşan ve bilinçli bir şekilde algılanan kuşku, korku, gerginlik veya endişe gibi duyguların yaşandığı ancak geçici olan bir durum olarak ifade edilmektedir. Sürekli kaygı ise, kişilerin normal olaylar karşısında dahi aşırı tepkiler vermesi, tehdit olmayan bir durum karşısında tehlikede olduğunu düşünmesi olarak ifade edilebilir.

Endler ve Kocavski (2001), durumluk kaygıların iki yönünün, sürekli kaygının ise dört yönünün olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle durumluk kaygı, bilişsel endişe ve irade dışı oluşurken, sürekli kaygı fiziksel tehlike, günlük rutinler, sosyal değerlendirme ve belirsizlikler karşısında oluşmaktadır.

Bununla birlikte, tehdit oluşturan durumun şiddeti, süresi, kişi tarafından algılanan tehdidin miktarı ve kişi tarafından bu durumun tehdit edici olduğu konusundaki ısrarı kaygının durumluk kaygı veya sürekli kaygı olmasını belirlemektedir. Burada kısa süreli, miktarı daha az olan ve durumun kişi tarafından daha az tehdit edici unsur olarak görülmesi durumluk kaygı olmasını ifade ederken daha uzun süreli, miktar olarak daha fazla ve durumun kişi tarafından daha fazla tehdit edici görüldüğü kaygı durumu sürekli kaygıyı ifade etmektedir. Bunların yanı sıra ifade edilmelidir ki, sürekli kaygı düzeyleri yüksek olan bireyler başarısız olma durumunu ve benlik saygısına ilişkin tehdit oluşturan durumlarını sürekli kaygı durumları düşük olan bireylere nazaran daha tehdit edici olarak algılamaktadırlar (Spielberger, 1972).

Fuller (1969), öğretmenlerin yaşamış oldukları kaygı türlerinden bahsetmiştir. Öğretmenler, öz kaygı ve öğrencilere dayalı kaygı olmak üzere iki tür kaygı yaşamaktadırlar. Öz kaygı, öğretmenin kendisi ile ilgili olan, sınıf yönetimi, konu yeterliliği ve veli, yönetici ve müfettişlerin beklentilerini anlama konusundaki endişeleri, öğrencilerle ilgili olan kaygılar ise öğrencilerin gelişimleri ve öğrenmeleri konusundaki endişeleri olarak ifade edilmektedir (Fuller, 1969).

2.1.2.3. Öğretmenlik kaygısı

Öğretmenlerin öfke ve depresyon gibi olumlu olmayan etkiler sonucunda özsaygı ve iyi durumuna ilişkin oluşan tepki sendromu öğretmenlik kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978). Kaygı, profesyonel olarak bir işle ilgilenen büyük

çoğunluğun, farklı sebeplerle yaşadığı doğal bir yaşam özelliğidir (Fontana ve Abouserie, 1993). Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yaşamış oldukları kaygı, mesleklerinde huzursuz olmalarına, verimliliklerinin düşmesine, duygu, düşünce ve davranışlarının tamamını etkileyen uyumsuzlukların oluşmasına neden olur (Mishra ve Yadav, 2013).

Öğretmenlerin kaygı duymalarındaki en önemli etkenler, motivasyonu düşük olan öğrencilerin olması, kaynak yetersizliği, yönetimin yetersizliği, personeller arası ilişkilerin zayıf olması, öğretim dışı faaliyetlerin fazlalığı olarak belirtilmektedir (Payne ve Furnham, 1987). Bu etkenlerin yanı sıra olumsuz öğrenci davranışları gürültü yapma, gayret göstermeme, şiddet barındıran davranışlar gibi durumlarda öğretmenlerin kaygılanmasına sebep olmaktadır (Geving, 2007).

2.1.2.4. Kaygı ile baş etme yolları

Kaygı, insan yaşamının hemen her dönemde, kişilerin karşılaşılabileceği bir duygudur. Kişilerin karşılaşılabilecekleri bu duygu, bireyleri tedirgin ve rahatsız eden bir durum olduğundan dolayı günlük yaşamda sosyal ve davranışsal olarak uyumsuzluğa yol açabilmektedir. Bu uyumsuzlukların tamamen kendisini göstermesinden evvel kaygı ile ortaya çıkan birtakım belirtiler fark edilerek, bireyin kendisi için problem doğurabilecek durumların üstesinden gelmesi mümkün olabilmektedir. Bu belirtilerin daha büyük sorunlar doğurmasını beklemeden fark edilmesi ve kişilerin kaygı durumları ile karşı karşıya gelerek savunma sistemleri geliştirmesi ve kaygı ile başa çıkması insan yaşamında önemli bir yere sahip olacaktır.

Baş çıkma, bireyin kaygı veya stres oluşturan durumlar ile karşılaştığında bu duygulara karşı gayret etme sürecini ifade etmektedir (Erözkan, 2004, s. 20). Bir başka ifadeyle, baş çıkma, bireyin sınırlarını zorlayan veya aşan birtakım talepleri yönetmek amacıyla sürekli olarak değişim gösteren bilişsel ve davranışsal gayretleri ifade etmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak, baş çıkmanın bir özellikten çok bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Aynı zamanda baş çıkma olayı, kaygı durumlarını en aza indirmeyi, kaçınmayı, kabul ve tahammül etmeyi de içermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984, s. 141).

Bireyleri kaygılandıran durum, bazen bir sınav kaygısı gibi belirli olsa da çoğunlukla belirsiz tehditleri içermektedir. Bu nedenle bireyler ne ile karşılaşacaklarını

bilmediklerinden dolayı bireylerin kaygı ile başa çıkmaları bilinen bir tehdide göre çok daha zorlaşmaktadır (Lazarus, 1991a).

Lazarus (1991b), başa çıkma süreçlerini problem odaklı başa çıkma ve bilişsel odaklı (duygu odaklı) başa çıkma olarak ikiye ayırmaktadır. Problem odaklı başa çıkma modeli, bir bireyi rahatsız veya tehdit eden bir durumun savuşturulması veya yok edilmesi olarak ifade edilmektedir. Bilişsel odaklı başa çıkma modelinde ise, bireyin düşünmekten kaçmaya çalıştığı bir tehdit unsurunu düşünme veya yorumla şeklinin değiştirilmesini ifade etmektedir. Burada önemli olan eylemler değil düşüncelerdir. Örnek olarak, sınav kaygısı yaşayan bir kişi bunun yanlış olduğunu, sınavın onun hayatının sonu olmadığını düşünmesi, bir tehdit ya da zarara uygun bir duyguyu yaşamak için bir neden olmadığını gösterecektir.

Başa çıkma, bireylerin öğrenmesi gereken bir süreci ifade etmektedir. Kişi sorun yaratan olaylar ile başa çıkabilmek amacıyla; sorumluluk alabilmeli, zorluklar ile karşılaşma konusunda kendi becerilerine güvenmeli, olayları yanlış şekilde değerlendirmekten kaçınmalı, gereken yardımları almalı, planlı olarak hareket etmeli, yapılan planları etkili olarak uygulamalı ve karşılaşabilecek bir probleme karşı kendini geliştirmelidir (Terry & Hynes, 1998'ten Akt. Erözkan, 2004). Bunlara ek olarak, batıl inançlardan da kaçınılmalıdır.

2.1.2.5. Yönetim

Yönetim, daha az zaman ve kaynak kullanılarak verimi arttırmayı hedefleyen idare etme etkinliğidir. Yönetme faaliyeti, yardım etme ve iş birliği etkinliğini de içerisinde barındırır. Bunlara ek olarak, yönetim bilimi, çalışanların çalışmalarını incelemeyi de içerir (Aydın, 2019). Hemen her sistemde olduğu gibi, örgütlü şekilde yürütülen eğitim faaliyetlerinin de yöneticiler tarafından yönetilmesi gerekir. Yönetim olgusu, birden fazla insanın bir araya geldiği en küçük sosyal gruplarda dahi gözlemlenen, keza aile, kabile, millet gibi çeşitli toplulukların hepsinde önemli bir unsur olarak tarih boyunca varlığını sürdürmüştür. Bir yapı içerisindeki kurumsallık, karmaşıklık, yoğunluk gibi unsurlar arttıkça hem yönetime duyulan ihtiyaç artmakta hem de yönetimin yerine getirmesi gereken işlevler de aynı nispette çeşitlenmektedir.

Yönetimin ne olduğu ve nasıl tanımlandığı hususu, tarihsel açıdan zaman zaman çeşitli değişikliklere uğramıştır. Başka bir ifadeyle, sosyal düzenin ve üretim ilişkilerinin çeşitli olaylar sonucunda farklı şekillere bürünmesi, yönetim kavramının nasıl algılandığı ve yönetimden ne beklendiği noktasında çeşitli farklılaşmalara doğal olarak yol açmıştır. Bu noktada kayda değer, tarihi öneme sahip olan olaylara örnek olarak 1789 yılında gerçekleşen Fransız Devrimi'nin ortaya çıkardığı yeni sosyal, siyasal ve ekonomik yapı verilebilir. Keza Sanayi Devrimi de yine buna benzer olarak yönetim kavramının değişmesinde ve dönüşmesinde etkili bir rol oynamıştır (Can 2018).

Tarihsel açıdan ele alındığında, tarihin çok eski devirlerine götürülebilen yönetim kavramının akademik çalışmalarda bir disiplin olarak ele alınması ise, bunun aksine, nispeten yeni bir durumdur (Cemaloğlu ve Özdemir 2020). Köken itibarıyla işletme bilimine uzanan “yönetim” kavramının farklı disiplinlerde farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Sözgelimi sosyologların yaptıkları yönetim tanımları ile siyaset bilimcilerin yaptıkları yönetim tanımları birbirlerinden büyük farklılıklar gösterir. Keza iktisatçıların yaptıkları yönetim tanımları bu iki grubun yaptığı tanımlardan farklılık gösterdiği gibi, yönetim ve örgüt teorisyenlerinin yaptıkları tanımlar ise tüm bu grupların yaptığı tanımlardan farklı özellikleri bünyesinde barındırır (Balyer, 2019). Çeşitli alanlarda araştırmacıların sundukları tanımların birbirinden farklı oluşu, eğitim alanında yapılacak bir tanımın da diğerlerinden bazı yönleri ile farklı olmasını doğal kılmaktadır.

Genel olarak yönetimi, Taymaz (2019, s. 19) tarafından yapılan şu tanımla ifade etmek mümkündür:

- Çeşitli örgütleri (sağlık, eğitim, turizm, ticaret vs.) belirlenen hedeflere ulaştırarak, bu hedeflere uygun şekilde yaşatma,
- İnsani ve maddi kaynakları temin ederek etkin şekilde kullanma,
- Örgütün politika ve hükümlerini uygulama,
- Örgütün çalışmalarını takip etme, teftiş etme ve ilerletmektir.

Sonuç olarak, bir yapı ne kadar sistemli ve ne kadar örgütlüyse, yönetime duyulan ihtiyaç da o kadar artmaktadır. Sistemli ve örgütlü yapılara örnek olarak eğitim örgütleri ele alındığı zaman yönetimin bu örgütler açısından da gerekli bir unsur olduğu ortaya çıkar. Üstelik yönetim, eğitim faaliyetlerinin çok çeşitli noktalarında kendisini göstermektedir. Sözgelimi bir öğretmenin sınıf içerisindeki sınıf yönetimini etkili şekilde gerçekleştirebilmesi, okul yöneticilerinin okulu yine etkili şekilde yönetebilmeleri, üst düzey makamlarda bulunan yöneticilerin eğitim örgütlerine ilişkin aldıkları kararların

sağlıklı olabilmesi gibi pek çok husus yönetim kavramıyla doğrudan ilişkili olduğu gibi, eğitim örgütleri ile yönetim kavramının birbiriyle ne kadar iç içe olduğunu göstermesi bakımından çok büyük bir önem arz etmektedir (Cemaloğlu ve Özdemir 2020).

2.1.2.6. Eğitim yönetimi

Sınıf yönetimi alanını anlayabilmek için bu alanı kapsayan eğitim yönetimi ve okul yönetimi alanlarına kısaca değinmek gerekir. Her şeyden önce belirtilmelidir ki, eğitim yönetimi de hem yönetim sisteminin (Balyer, 2019, s. 5) hem de kamu yönetiminin bir alt türüdür (Taymaz, 2019, s. 20).

Eğitim yönetiminin tanımı yapılacağı zaman, bu kavramın “eğitim sisteminin/eğitim örgütünün amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirebilmek için oluşmuş bir meslek alanı” olarak tanımlandığı görülür (Balyer, 2019, s. 5). Buna göre eğitim yönetimi, gerekli olan insanî ve maddî kaynağın temin edilmesi ve yine bunların işlevsel şekilde kullanılması suretiyle, eğitim örgütlerinin kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmasını, önceden belirlenmiş politikaların hayata geçirilmesini ve alınmış olan kararların uygulamaya geçirilmesini ifade eder (Taymaz, 2019, s. 20).

Eğitim hizmeti genellikle okul ortamında ve profesyonel olarak eğitimcilik işiyle uğraşan kişiler tarafından icra edilmekte ve sunulan bu hizmet devlet tarafından kontrol edilip denetlenmektedir. Bundan da anlaşılacağı üzere eğitim yönetimi, sadece bir bilim dalı olarak kalmaktan öte, aynı zamanda uygulama yönü de bulunan bir alandır. Uygulama yönü açısından bakıldığında eğitim yönetimi, bir toplumun tümünü teşkil eden kişilerin ihtiyaç duyduğu eğitim etkinliklerini karşılayan ve bu anlamda kamusal bir görev üstlenen bir alan olarak tanımlanabilir. İfade edilmelidir ki, eğitim hizmetinin örgütlenmesi ve yönetilmesi genellikle devlet tarafından gerçekleştirilir. Eğitim yönetimi, eğitimi gerçekleştiren eğitim örgütlerinin ellerinde bulunan insanî ve maddî kaynak ve varlıkların etkili biçimde kullanılması suretiyle eğitim hizmetinin icra edilmesini amaçlar (Özdemir, 2018).

Toplumsal sistemlerde sağlık, turizm, üretim ve eğitim gibi çok çeşitli örgütler bulunmaktadır. Bütün bu örgütlerin fonksiyonları ve yapıları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Eğitim yönetiminin bu alanların her birisinden farklılık göstermesinin temel sebebi uğraş alanını insanın oluşturmasıdır (Ada ve Baysal, 2015).

2.1.2.7. Okul yönetimi

Okul yönetimi alanının, diğer toplumsal sistemlerden farklı olarak toplumun tümünü ilgilendiren eğitim yönetimi alanının (Balyer, 2019) bir alt dalını oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Taymaz, 2019). Okul yönetimi, eğitim yönetimine nazaran daha sınırlı bir alanda uygulamaya konulmaktadır.

Okul; yüksekokul, ilkokul, ortaokul, fakülte, halk eğitim merkezi, ortaöğretim ve diğer birçok isimle anılan sistemleri ifade etmektedir. Okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin merkezinde yer alan ve üniversite, fakülte, çıraklık eğitim ve bunlar gibi birçok sistemi içinde barındıran okulun amaçlarına yönelik olarak devam ettirilmesini görev edinmektedir (Ada ve Baysal, 2015, s. 80).

Taymaz (2019, s. 20) okul yönetimini, eğitim yönetiminin daha küçük alana uygulanması olarak ifade etmiştir. Buradan hareketle, okul yönetimi gerekli olan insanî ve maddî kaynağın temin edilmesi ve yine bunların işlevsel şekilde kullanılması suretiyle, okulların kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmasını, önceden belirlenmiş politikaların hayata geçirilmesini ve alınmış olan kararların uygulamaya geçirilmesini ifade eder.

Sınıflar, okulların içerisinde yer alan, okulun fiziksel ve psikolojik durumundan etkilenen ve okulların yapısını yansıtan parçalardır. Sınıf yönetimi de okul yönetimin alt sistemini oluşturmaktadır. Buradan da hareketle sınıf yönetimini ilgilendiren kararların büyük çoğunluğunun okul yönetiminde ele alındığı düşünülürse, sınıf yönetimi ile okul yönetimini bağımsız olarak ele almak doğru olmayacaktır (Aydin, 2019).

2.1.2.8. Sınıf yönetimi

Sınıf, öğrencilerin senelik öğrenime göre ayrıldıkları her bir kısım olarak ifade edilen, öğretmen ve öğrencilerin birlikte zaman geçirdiği ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamdır (Akan, 2015, s. 2). Tutkun (2019, s. 237)'a göre, sınıf eğitimde saptanmış olan hedeflerin kazandırıldığı ortamlardır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için iyi bir sınıf ortamının oluşturulması bir zorunluluktur.

Öğretmenler ve öğrenciler sınıflarda Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu amaçları gerçekleştirmek gayesi ile bir arada bulunurlar (Uğurlu 2018). Bu amaçları gerçekleştirmek ve nitelikli öğrenmeyi sağlamak için planlı ve bilinçli etkinliklere

gereksinim vardır. Öğretmen, sınıf içinde gerçekleşen etkinlikleri planlı ve bilinçli olarak kontrol etmeli, zamanı etkili kullanmalı ve istenmeyen davranışları engellemelidir. Öğretmenin etkili bir iletişim ile sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol altına alması için sınıf yönetimi bakımından karar vermesi ve problemleri çözmesi gerekir.

Sınıf yönetiminin tanımına ilişkin alan yazında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu çerçevede, sınıf yönetimi, Başar (2016) tarafından, hazırbulunuşluk olarak benzer özellikte olan kişilerin yönetilmesi, Çalık (2021) tarafından, öğrenmenin sağlanması için sınıfın düzen ve güven içinde olmasını sağlama, Turan (2008) tarafından, ortak bir anlam oluşturma süreci, Güneş (2016) tarafından, öğrencilerin dilsel, duygusal, zihinsel ve sosyal beceri ve gelişimlerini sağlamak amacıyla ihtiyaç duyulan tüm eğitim öğretim etkinlikleri ve Erdoğan (2008) tarafından, öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan ortamın sağlanması ve devam ettirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, sınıf yönetimi, sınıfın düzeninin sağlanması kadar öğretmenin bu düzeni nasıl sağlandığını da göz önüne almaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006), .

Bu tanımlardan yola çıkılarak sınıf yönetiminin amacının, öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için sınıf ortamını düzenli, güvenli bir hale getirmek, bu düzeni devam ettirmek, öğrencilere davranışlarını düzenlemeyi öğretmek sorumluluklarını geliştirmek (Çalık, 2021) olduğu söylenebilir.

Kayabaşı (2017, s. 29), sınıf yönetiminin temel amacının, öğretimin sağlanması ve istenilen amaçları yerine getirmek için bir ortam yaratma olduğunu belirtmektedir. Ona göre, sınıf yönetimin temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Vaktin etkili olarak kullanılması,
- Öğrencilerin derse devam ve motivasyonunun sağlanması,
- Sınıf kurallarının öğrencilere kazandırılması,
- Öğrencinin arkadaşları ve öğretmeni ile ilişkilerinin düzenlenmesi,
- İstendik davranışların kazandırılması.

Sınıf yönetiminin amaçlarına ulaşmasını sağlayan ve belirli bir zaman içerisinde bireyleri maddi kaynaklar ile bir araya getiren kişiye sınıf yöneticisi denir. Bu ifadeler göz önüne alındığında sınıf yöneticisinin öğretmen olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2008). Öğretmenin iyi bir sınıf yöneticisi olmak için akademik faaliyetleri sürekli yapması, suistimalleri mümkün olduğu kadar azaltması, suistimler karşısında etkili olarak çözüm üretebilmesi ve öğrencilerle işbirliği halinde olması gerekmektedir (Oral, 2012). Bunlara

ek olarak, Turan (2008)'a göre, sınıf yönetimi etkili iletişim ve zaman yönetimi ile yakından alakalıdır. O halde iyi bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin öğrencilerle iletişim içinde olmaları, zamanı etkili kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca, Kayabaşı (2017)'na göre, iyi bir sınıf yöneticisi etkili bir plan da yapmalıdır.

Sınıf yönetimini, sınıf içinde ve sınıf dışında etkileyen birtakım etkenler bulunmaktadır. Plan ve programlar, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, sınıf kültürü, okulun ve sınıfın fiziki ortamı, arkadaşlık ilişkileri, aile ortamı, çevre, sosyal medya, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaç ve özellikleri, veli ile olan ilişkiler ve eğitim ile alakalı yasal düzenlemeler sınıf yönetimini etkileyen etkenlerden sadece birkaçıdır (Uğurlu, 2018).

2.1.2.9. Sınıf yönetimi yaklaşımları

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki problemleri engellemek için kullanması ve bilmesi gereken sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel yaklaşım, tepkisel yaklaşım, önlemsel yaklaşım, gelişimsel yaklaşım ve bütünsel yaklaşım olarak beş başlık altında incelenmektedir.

Geleneksel yaklaşım: Sınıfın lideri konumunda olan öğretmenin, sınıf kurallarını önceden belirlediği ve öğrencilerin sorgusuz şekilde uymalarının beklendiği sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Ağaoğlu, 2019). Sınıf, öğretmenin kontrolünde, sert sınıf kurallarının, ödül ve cezanın yer aldığı ortamdır (Baş, 2019). Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında, öğrenciler, öğretmenler tarafından verilecek değişmeyen ve sorgulanamayan doğruları kabul ederler (Uğurlu, 2018).

Tepkisel yaklaşım: İstenmedik davranışlar karşısında ödül ve cezanın yer aldığı tepkileri içeren sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Baş, 2019). Tepki, istenmeyen davranış meydana geldikten hemen sonra verilir (Ağaoğlu, 2019). Bu yaklaşımda, yapılan etkinlikler gruplardan daha çok bireye dönük olarak yapılır. Tepkisel yaklaşımı sınıflarında sık kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir (Başar, 2016).

Önlemsel yaklaşım: Sınıf içerisinde problemlerin çıkmasını beklemeden önlem alınması gerekliliğini ifade eden sınıf yaklaşımı modelidir (Ağaoğlu, 2019). Bu yaklaşım için öğrenciler iyi tanınmalı ve rehberlik servisi ile birlikte çalışılmalıdır (Uğurlu, 2018).

Önlemsel yaklaşımda, yapılan etkinlikler bireyden daha çok gruplara dönük olarak yapılır (Akan, 2015).

Gelişimsel yaklaşım: Öğrencilerin bilişsel, psiko-motor, duygusal ve sosyal gelişim düzeylerinin göz önüne alınarak sınıf yönetiminin gerçekleştirildiği sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Akan, 2015). Sınıfta uygulanan etkinlikler ve kurallar bireylerin gelişim düzeylerine göre belirlenir (Ağaoğlu, 2019).

Bütünsel yaklaşım: Önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımının ön planda olduğu, etkinlikler düzenlenirken hem gruba hem de bireye önem verildiği ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önüne alındığı sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Başar, 2016). Bir başka deyişle, duruma göre geleneksel, tepkisel, önlemsel ve gelişimsel yaklaşımlardan her birinin kullanıldığı sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Ağaoğlu, 2019). Bu yaklaşımda bütün öğeler birbirinden etkilenmektedir (Uğurlu, 2018).

2.1.2.10. Sınıf yönetimi kaygısı

Sınıf yönetimi, hem tecrübeli hem de tecrübesiz öğretmenler için önemli bir problemdir (Goyette, Dore ve Dion, 2000). ABD’de yapılan bir araştırmada öğretmenliğe yeni başlamış öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci disiplin sorunları; okul yönetiminin desteğini alamaması, öğrenci motivasyonunun düşük olması ve okulda ve sınıfta karar verirken öğretmen etkisinin olmaması gibi nedenlerle işten ayrıldığı görülmüştür (Ingersoll ve Smith, 2003).

Öğretmenlik mesleğinde ayrılmanın ana sebepleri arasında, meslek eğitimi bittikten sonra meslek hayatlarının ilk zamanlarında gerçeklik şoku adı verilen ve ideal öğretmenlik düşüncelerinden günlük sınıf yaşamının sert ve kaba gerçekliğine geçişi belirten bir etki ile karşı karşıya kalmalarıdır. Bu etkinin sonucu olarak öğretmenlerin korku ve kaygı düzeylerinde artış meydana gelmektedir. Öğretmenlerin sınıfı yönetirken hissettikleri bu kişisel korku (Veenman, 1984) ve yaşamış oldukları kaygı sınıf yönetimi kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Oral, 2012).

Sınıf yönetimi kaygısı öğretmenlerin kişisel özellikleri kadar mesleki yeterlilikleri ile de ilişkilidir. Mesleki yeterliliğe bağlı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki bilgi eksikliği, yeterli uygulama tecrübesinin olmaması veya öğretmenin alan ile alakalı bilgilerinin eksikliği sınıf yönetimi kaygısına sebep olabilir (Oral, 2012). Bunların yanı

sıra, öğretmenlerin statüsü, geliri ve istekleri (Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997), sınıf disiplini, öğrencilerin motivasyonu ve bireysel farklılıkları ile ilgilenme, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, veliler ile iletişim, yeterli olmayan araç ve gereçler ve öğrencilerin bireysel sorunları (Veenman, 1984), sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri de (Forlin ve Chambers, 2011) öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygısına sebep olabilmektedir. Bununla birlikte mesleklerinde yeni olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini hazır hissetmediği, zaman yönetiminde problemleri olduğu ve iş yükünden sıkıldığı görülmektedir (Meister ve Melnick, 2003).

Sınıf yönetimi kaygısı, öğretmenlerin kendi yeteneklerinin daha az farkına varmasına, performans düşüşüne ve gösterebileceği performanstan daha azını göstermesine neden olabilmektedir (Önder ve Önder Öz, 2018). Özkul ve Dönmez (2019a) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşamış oldukları kaygıları; zaman yönetimi, motivasyon ve iletişim kaygısı olmak üzere üç alt boyutlu olarak incelemişlerdir. Bunlar aşağıda ele alınmıştır:

Zaman yönetimi kaygısı: Zaman yönetimi, gereksinimlerin belirlenerek, bu gereksinimlere ilişkin hedeflerin oluşturulması ve bu hedeflerin belirli zaman içinde gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Bozbayındır, 2019). Zaman yönetimi, vaktin yönetilmesini değil, kişinin kendini bu vakit içerisinde yönetebilmesidir (Gülşen, 2015a). Sınıf içerisinde zaman yönetimi öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Derse giriş ve çıkışlar, yoklamalar, ödev kontrolleri, materyallerin kullanımı, soru ve cevaplar, öğrencilerin bireysel ve grupsal sorunlarının çözümü zaman yönetimi için iyi bir plan yapmayı zorunlu hale getirmektedir (Sabancı, 2014).

Motivasyon kaygısı: Motivasyon, bireyin davranış göstermesini sağlayan güç ve güdülenme olayıdır (Külekçi Akyavuz, 2019). Motivasyonun sağlanması için kişi tanınmalı ve kişinin gereksinimlerinin ne olduğu bilinmelidir (Gülşen, 2015b). Öğretmenler özellikle mesleğinin ilk yıllarında motivasyon eksikliği ve öğrenci katılımını sağlama konusunda kaygı duyduklarını ifade etmektedir (Özkul, 2021).

İletişim kaygısı: Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında etkili iletişimin sağlanması sınıf yönetiminde önemli bir yer edinmektedir. Sağlıklı iletişimin gerçekleşmediği sınıflarda öğrenme için yapılan tüm etkinlikler istenilen düzeye ulaşmayacaktır (Kısaç, 2019). Bu ilişkilerin sağlıklı olarak kurulamaması hem öğrenci hem öğretmen için kaygı duygusuna sebep olacaktır. Kaygı duyan kişiler, diğer kişiler gözünden nasıl göründükleri

ve onlar karşısında ne düzeyde kaygılı davranış sergiledikleri konusunda endişelenir (Özku, 2021). Bu durum ise sağlıklı bir öğrenme ortamı kurulmasına engel olmaktadır.



2.2. İlgili araştırmalar

Bu bölümde, alan yazında yer alan çalışmalar, program okuryazarlığı ile alakalı olan ve sınıf yönetimi kaygısı ile alakalı olan çalışmalar olmak üzere iki kısımda incelenmiştir. Bu çerçevede, yüksek lisans ve doktora tezleri olmak üzere yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Program okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalar

McRae (2018), yaptığı “Öğretmenlerin Okuryazarlık Bilgisi: Sunum Vaka Çalışması” adlı doktora tez çalışmasında, kişisel okuryazarlık bilgisi kavramının ne olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin kişisel okuryazarlıklarını zamanla sağlanması bakımından araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı Avusturalya’nın geçmişte ve günümüzde uygulamış olduğu iki programı incelemiştir. Araştırma sonucunda, program içeriğinin kişisel okuryazarlık bakımından yetersiz olduğu görülmüştür.

Dağ (2021), “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 388 öğretmenden oluşmuş ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu, öğretme motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin program okuryazarlıklarında cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü ve okulda çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin, genel program okuryazarlıkları ile okuma alt boyutu okuryazarlıkları 11-15 yıl ve 16-20 yıl görev yapan öğretmenlere göre düşük olduğu görülmüştür.

Aslan (2018), “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 311 ortaokul öğretmeninden oluşmuş ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmaya göre aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin program okuryazarlıklarında cinsiyet, mezun olunan okul, branş ve hizmet yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Alt boyutlar incelendiğinde, planlama alt boyutu ile mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş olup eğitim fakültesi mezunlarının program okuryazarlıkları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Saral (2019), “Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlıklarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 804 İngilizce öğretmeninden oluşmuş ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Dil Öğretmenleri için Program Okuryazarlığı Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının orta derece olduğu görülmüştür.
- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre program okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre program okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Az deneyimli öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre program okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Keskin (2020), yapmış olduğu “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi” adlı doktora tez çalışmasında, öğretim programının okuryazarlık boyutlarını belirlemeyi ve öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 713 öğretmenden oluşmuş ve “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarında görev yapılan okul, cinsiyet, görevde olunan süre ve mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlığına dönük algılarında, hizmet içi eğitimlerin ve program geliştirme çalışmalarına katılım sağlamalarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2018), yapmış olduğu “Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında, okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarını belirlemeyi, bu yönde ihtiyacı saptamayı ve program okuryazarlığı hizmet içi eğitim programı hazırlayarak uygulamayı ve uygulama sürecini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi, 1513 okul yöneticisinden oluşmuş ve “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

- Erkek okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarının kadın okul yöneticilerine göre yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarında bransa, mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 35-39 yaş arasındaki yöneticilerin, 45 ve üzeri yaştaki yöneticilere göre program okuryazarlıklarının daha düşük olduğu görülmektedir
- 10-14 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticilerin, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilere göre program okuryazarlıklarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Erdamar (2020), yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi” adlı doktora tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını ve ilkokul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerisinin olup olmadığına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 441 sınıf öğretmeni ve 163 okul yöneticisinden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Yönetici Algı Ölçeği” ve “Yönetici Algı Ölçeği” kullanmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Kıdem yılına göre öğretmenlerin program okuryazarlığı algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.
- Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre program okuryazarlık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre program okuryazarlık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre program okuryazarlık algılarını daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2021), yapmış olduğu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları, Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyi, öz yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerileri arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 487 okul öncesi öğretmeninden oluşmuş ve veri toplama aracı Yar Yıldırım (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği” kullanmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Okul öncesi öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, mezun olunan ve görev yapılmakta olunan okul türüne, mesleki kıdem yılına göre değişmediği tespit edilmiştir.

Bülbül (2021), yapmış olduğu “Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ile öğretim programı okuryazarlığı yeterlilikleri arasında yer alan ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 151 öğretmenden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlıklarının, cinsiyete, eğitim durumuna, mezun olunan bölüme göre farklılaşmadığı görülmüştür.

- Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları yapısal özelliklerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, cinsiyete, eğitim durumuna, mesleki kıdem yılına göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri arasında orta derece pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde, program okuryazarlığına ilişkin yapılmış olan çalışmaların öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yapılmış olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yapılmış olan çalışmaların daha çok nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı görülmüştür.

2.2.2. Sınıf yönetimi kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar

Tekkoyun (2008), yapmış olduğu “Sınıftaki Öğrenci Sayısının İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Stres ve Kaygısı Üzerine Etkisinin K. Çekmece İlköğretim Okulları Örneğinde İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıftaki öğrenci sayısının sınıf öğretmenlerinin stres ve kaygılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 123 birinci kademe öğretmeninden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak “Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri ve İş Stresi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin durumluk kaygı düzeylerinde yaşa, hizmet süresine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bozdam (2008), yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kaygılarının, bazı demografik açılardan değişiklik gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 400 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğretmen adaylarından oluşmuş ve veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur.
- Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

- Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yetiştikleri yere göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ailede öğretmen olup olmasına göre anlamlı olarak değiştiği ve ailede öğretmen olanların kaygı düzeylerinin olmayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2008), yapmış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ihtiyaç duyulan davranış ve düzenlemeleri ile öğrencilerin olumsuz davranışları karşısındaki davranışlarını öğretmen görüşleri ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 213 sınıf öğretmeninden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Öğretmenler, olumsuz öğrenci davranışları karşısında olumlu tutum sergilemektedir.
- Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha olumlu tutumlar sergilediği görülmektedir.
- 40-49 yaşındaki öğretmenler diğer yaş gruplarına göre daha olumlu tutum sergilemektedir.
- 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.
- Sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler, 20 ve 20’den az ve 50’den fazla olanlara göre daha olumlu tutum sergilemektedirler.

Özkul (2021), yapmış olduğu “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkilerin Analizi” adlı doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygısı, öz yeterlilik algısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 599 öğretmenden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği”, “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygıları ve alt boyutları olan zaman yönetimi, motivasyon ve iletişim kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde, sınıf yönetimine ve öğretmenlerin kaygılarına ilişkin yapılmış olan çalışmaların öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yapılmış olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yapılmış olan çalışmaların daha çok nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygıları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Bu çerçevede, araştırmada, araştırma yöntemi olarak, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ilişkiyi belirleyerek, neden ve sonuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli iline bağlı Gebze ilçesinde görev yapmakta olan toplam 1300 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise, Kocaeli ili Gebze ilçesinde ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 1300 ortaokul öğretmeninden, %99 güven aralığında, %5 hata payı ile kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen toplam 500 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu hedef kitleden, 495 ortaokul öğretmenine ulaşılarak, veri toplama aracı uygulanmıştır. Uygulanmış olan ölçeklerden, hatalı ve eksik olan formlar çıkarılarak, araştırmanın örneklemini, doğru biçimde ölçekleri doldurmuş olan 471 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Örnekleme ait bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Dağılımına İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	300	63,7
	Erkek	171	36,3
Medeni Durum	Evli	322	68,4
	Bekar	149	31,6
Yaş	20-25 Yaş	19	4,0
	26-30 Yaş	133	28,2
	31-35 Yaş	159	33,8
	36-40 Yaş	97	20,6
	40 Yaş ve Üzeri	63	13,4
Eğitim Düzeyi	Lisans	433	91,9
	Yüksek Lisans	38	8,1
Mesleki Kıdem Yılı	0-10 Yıl	309	65,8
	11-20 Yıl	133	28,2
	21 Yıl ve Üzeri	29	6,2
Kadro Unvanı	Kadrolu Öğretmen	410	87,0
	Sözleşmeli Öğretmen	43	9,1
	Ücretli Öğretmen	18	3,8
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	30'dan Az Öğrenci	269	57,1
	30 ve Daha Fazla Öğrenci	202	42,9
Branş	Matematik	86	18,3
	Türkçe	84	17,8
	İngilizce	66	14,0
	Fen Bilimleri	61	13,0
	Din Kültürü	45	9,6
	Sosyal Bilgiler	39	8,3
	Beden Eğitimi	23	4,9
	Görsel Sanatlar	14	3,0
	Teknoloji ve Tasarım	13	2,8
	Müzik	13	2,8
	Bilgisayar	10	2,1
	Arapça	3	0,6
	Diğer	14	3,0

Tablo 5'e göre, örnekleme oluşturan 471 ortaokul öğretmenin, %63,7'si (300 kişi) kadın ve %36,3'ü (171 kişi) erkek; %68,4'nün (322 kişi) evli ve %31,6'sının (149 kişi) bekar; %4'ü (19 kişi) 20-25 yaş, %28,2'si (133 kişi) 26-30 yaş, %33,8'i (159 kişi) 31-35 yaş, %20,6'sı (97 kişi) ve %13,4'ü (63 kişi) 40 yaş ve üzeri; %91,9'u (433 kişi) lisans mezunu ve %8,1'i (38 kişi) yüksek lisans mezunu; %65,8'inin (309 kişi) kıdem yılı 0-10 yıl, %28,2'nin (133 kişi) kıdem yılı 11-22 yıl ve %6,2'sinin (29 kişi) kıdem yılı 21 yıl ve üzerinde; %87'sinin (410 kişi) kadrolu, %9,1'nin (43 kişi) sözleşmeli ve %3,8'inin (18 kişi) ücretli öğretmen; %57,1'u (269 kişi) 30'dan az öğrencili sınıfta, %42,9'u (202 kişi)

31-40 öğrencili sınıfta derse girmekte olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan 471 ortaokul öğretmenin, %86,3'ü (86 kişi) matematik öğretmeni, %17,8'i (84 kişi) Türkçe öğretmeni, %14'ü (66 kişi) İngilizce öğretmeni, %9,6'sı (45 kişi) din kültürü öğretmeni, %8,3'ü (39 kişi) sosyal bilgiler öğretmeni, %4,9'u (23 kişi) beden eğitimi öğretmeni, %2,8'i (13 kişi) teknoloji ve tasarım öğretmeni, %3'ü (14 kişi) görsel sanatlar öğretmeni, %2,8'i (13 kişi) müzik öğretmeni, %2,1'i (10 kişi) bilgisayar öğretmeni ve %0,6'sı (3 kişi) Arapça öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden %3 (14 kişi) branşını diğer olarak belirtmişlerdir.

3.3. Veri toplama araçları

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılmış olan kişisel bilgi formu ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı, branş, kadro unvanı ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi konular hakkında bilgi sağlanmıştır.

3.3.2. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği, Bolat (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın boyutlarını “okuma ve yazma” oluşturmaktadır. Okuma boyutu 15 madde ve yazma boyutu 14 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde, 29 madde ve 2 boyuttan oluşan ölçeğin geçerlik düzeyini sağladığı görülmektedir ($\chi^2 = 657.80$; $p < 0.05$; $sd = 376$; $RMSEA = 0.059$; $SRMR = 0.052$; $NFI = 0.94$; $NNFI = 0.97$; $CFI = 0.97$; $IFI = 0.97$; $GFI = 0.83$; $AGFI = 0.80$). Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı 0.940, okuma boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0.888 ve yazma boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0.907 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert tipi (1- Hiç Katılmıyorum, 2- Az Katılıyorum, 3- Orta Katılıyorum, 4-Oldukça Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum) puanlamaya sahiptir.

3.3.3. Sınıf yönetimi kaygı ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını saptamak amacıyla Özkul ve Dönmez (2019b) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarını “zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı” oluşturmaktadır. Zaman yönetimi kaygısı alt boyutunda 8 madde, motivasyon kaygısı alt boyutunda 11 madde ve iletişim kaygısı alt boyutunda 5 madde yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ilişkin sonuçların geçerlik düzeyini sağladığı görülmektedir ($\chi^2=449.78$, $df=221$, $RMSEA=0.053$, $GFI=0.91$, $AGFI=0.88$, $CFI=0.96$, $NFI=0.93$, $IFI=0.96$, $RMR=0.044$). Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı 0.960 olarak bulunmuş ve alt boyutlar için Cronbach Alfa katsayıları birinci boyut için 0.953, ikinci boyut için 0.922 ve üçüncü boyut için 0.794 olarak rapor edilmiştir. Ölçek 5’li likert tipi olup, (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3- Orta Katılıyorum, 4-Oldukça Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) puanlamaya sahiptir.

3.4. Veri toplama süreçleri

Çalışma kapsamında, eğitim programı okuryazarlık ölçeği, sınıf yönetimi kaygı ölçeği ve kişisel bilgi formu, Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan bütün ortaokullara tek tek gidilerek, ulaşılan öğretmenlere uygun zaman diliminde uygulanmıştır. Uygulama, 2022 yılı Ocak ayı içerisinde yapılmıştır. Gerekli izinler uygulama öncesinde alınmış olup, ölçeğin uygulanma sürecinde gizlilik gereği, çalışmanın kapsamındaki kişisel bilgiler dışında kimlik bilgisi istenmemiştir. Verilerin doğru bir şekilde ve dikkatli bir şekilde doldurulması için ölçeklerin yönergeleri öğretmenlere okunmuştur. Veri toplama süreci sonunda 495 ortaokul öğretmenine ulaşılmıştır. Verilerin toplanma sürecinden sonra ön inceleme yapılarak rastgele doldurulan, madde veya kişisel bilgilerinden bir ya da birkaç tanesi boş bırakılan veriler değerlendirmeye alınmamış ve analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak toplamda 471 ortaokul öğretmeni için veri girişi yapılmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Tablo 4

Güvenilirlik Analizi Bulguları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	.966	29
Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği	.972	23

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeklerin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020).

Verilerin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının uygun olduğu tespit edildikten sonra, veri analizi için verilerin normallik analizleri yapılmıştır.

Tablo 5

Ölçeklerle İlgili Normal Dağılım Verileri

Ölçekler				Çarpıklık		Basıklık	
	$\bar{x}$	Mod	Medyan	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Eğitim Programı Okuryazarlığı	4.24	5	4.24	-.492	.113	.053	.225
Sınıf Yönetimi Kaygısı	3.8	4	4	-.998	.113	.439	.225

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin modu 5, medyanı 4,24 ve aritmetik ortalaması 4,24 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısı -0,492 ve basıklık katsayısı 0,053 olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi kaygı ölçeğinin modu 4, medyanı 4 ve aritmetik ortalaması 3,8 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısı -0,998 ve basıklık katsayısı 0,439 olduğu görülmektedir.

Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 arasında olması normal dağılımın sağlandığını ve aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olması dağılımın normalden çok uzaklaşmadığını gösterir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). George ve Mallery (2019) ise, basıklık ve çarpıklık değerlerin ± 1 arasında olması mükemmelliği ifade ederken, ± 2 değerleri arasında olması durumunda da verilerin normal kabul edilebileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada, lme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine de başvurularak, basıklık ve arpıklık katsayıları ± 1 değerleri arasında olması ve aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması nedeniyle normallik testleri kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın problem ve alt problemlerine uygun istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve tablolara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma problemine ait bulgular

4.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programları okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygıları arasındaki ilişki var mıdır?

Tablo 6

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programları Okuryazarlık Algıları ile Sınıf Yönetimi Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Eğitim Programı Okuryazarlığı	Sınıf Yönetimi Kaygısı
Eğitim Programı Okuryazarlığı	1	.074
Sınıf Yönetimi Kaygısı	.074	1

Tablo 6'da yer alan bilgiler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygıları ($r_{(471)}=.074$, $p=.107$) arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Kaygısı Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Okuma	Yazma	Zaman Yönetimi Kaygısı	Motivasyon Kaygısı	İletişim Kaygısı
Okuma	1				
Yazma	.719**	1			
Zaman Kaygısı	.031	.065	1		
Motivasyon Kaygısı	.108*	.103*	.633**	1	
İletişim Kaygısı	.096*	.081	.567**	.840**	1

** (p<0,01) ve * p<0.05

Tablo 7’de, öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlıkları alt boyutları ile sınıf yönetimi kaygısı alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo incelendiğinde okuma alt boyutu ile zaman yönetimi kaygısı ($r=.031$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Okuma alt boyutu ile motivasyon kaygısı ($r=.108$, $p<0.05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Okuma alt boyutu ile iletişim kaygısı ($r=.096$, $p<0.05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yazma alt boyutu ile zaman yönetimi kaygısı ($r=.065$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Yazma alt boyutu ile motivasyon kaygısı ($r=.103$, $p<0.05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yazma alt boyutu ile iletişim kaygısı ($r=.081$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

4.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygı düzeyleri nedir?

Tablo 8

Değişkenlere Dair Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

	$\bar{x}$	ss	Min	Maks	Değer
Eğitim Programı Okuryazarlığı	4.22	.52	2.03	5.00	Çok Katılıyorum
Sınıf Yönetimi Kaygısı	3.81	.92	1.00	5.00	Oldukça Katılıyorum

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğretmenleri eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ($\bar{x}=4.22$) ve sınıf yönetimi kaygı düzeylerini ($\bar{x}=3.81$) yüksek algılamaktadır.

Tablo 9’ da ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile eğitim program okuryazarlığı okuma ve yazma alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları, frekansları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 9

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı ile Okuma ve Yazma Alt Boyutlarına ait Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevap Frekansları, Yüzdeleri ve Ortalamaları

	$\bar{x}$	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitim Programı Okuryazarlığı	4.22										
<i>Okuma</i>	4.36										
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	4.30	0	0	6	1	53	11	206	44	206	44
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	4.41	1	0	6	1	29	6	198	42	237	50
Hedefe uygun içerik seçebilirim.	4.44	0	0	6	1	26	5	193	41	246	52
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	4.39	1	0	2	0	25	5	227	48	216	46
İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	4.33	0	0	10	2	36	8	215	45	210	45
Ölçme araçlarını okuyabilirim.	4.29	1	0	8	2	52	11	202	43	208	44

Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	4.25	0	0	6	1	49	10	238	51	178	38
Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	4.43	2	0	2	0	22	5	211	45	234	50
Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	4.38	1	0	2	0	42	9	199	42	227	48
Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	4.35	1	0	4	1	55	12	178	38	233	50
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	4.37	0	0	5	1	37	8	208	44	221	47
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	4.35	0	0	2	0	43	9	213	45	213	45
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	4.39	1	0	3	1	42	9	192	41	233	50
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	4.31	0	0	5	1	52	11	207	44	207	44
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	4.38	1	0	4	1	38	8	199	42	229	49
<i>Yazma</i>	4.11										
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim	3.98	1	0	25	5	102	21	198	42	145	31
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	4.10	2	0	13	3	87	19	202	43	167	36
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	4.14	1	0	11	2	81	17	208	44	170	36
Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	3.98	1	0	16	3	111	24	208	44	135	29
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	4.08	0	0	16	3	89	19	207	44	159	34
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	4.13	1	0	12	3	81	17	209	44	168	36
Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	4.06	1	0	17	4	83	18	220	47	150	32
Hedefe uygun soru yazabilirim.	4.20	1	0	5	1	80	17	198	42	187	40
Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4.10	1	0	17	4	75	16	219	47	159	34
Hedefe uygun içerik yazabilirim.	4.07	1	0	17	4	89	19	207	44	157	33
Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4.12	1	0	9	2	85	18	214	45	162	34
İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	4.15	1	0	19	4	63	13	212	45	176	37
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	3.98	1	0	17	4	102	22	223	47	128	27
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	4.22	2	0	6	1	59	13	22	48	180	38

Tablo 9’da yer alan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; ‘‘Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.’’ maddesi ($\bar{x}$ =3.98), ‘‘Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.’’ maddesi ($\bar{x}$ =3.98) ve ‘‘Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim’’ maddesinin ($\bar{x}$ =3.98) en düşük ortalamaya sahip olduğu ve ‘‘Hedefe uygun içerik seçebilirim.’’ maddesinin ($\bar{x}$ =4.44) en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tabloda verilen ortaokul öğretmenlerinin, eğitim programı okuryazarlığı okuma alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin okuma boyutu okuryazarlıklarının ($\bar{x}=4.36$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir. En düşük ortalamaya sahip maddenin “Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.” maddesi ($\bar{x}=4.25$) olduğu ve en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Hedefe uygun içerik seçebilirim.” maddesi ($\bar{x}=4.44$) olduğu belirlenmiştir.

Tabloda verilen ortaokul öğretmenlerinin, eğitim programı okuryazarlığı yazma alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin okuma boyutu okuryazarlıklarının ($\bar{x}=4.11$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir. “Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.” maddesi ($\bar{x}=3.98$), “Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.” maddesi ($\bar{x}=3.98$) ve “Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim” maddesinin ($\bar{x}=3.98$) en düşük ortalamaya sahip olduğu ve “İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.” maddesinin ($\bar{x}=4.22$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10’ da ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları, frekansları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 10

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygısı ile Zaman Yönetimi, Motivasyon ve İletişim Kaygısı Alt Boyutlarına Ait Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevap Frekansları, Yüzdeleri ve Ortalamaları

	$\bar{x}$	Hiç Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Çok Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf Yönetimi Kaygısı		3.81							
Zaman Yönetimi Kaygısı	3.65								
Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	3.68	42	9	40	9	87	19	160	34
Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	3.53	51	11	50	11	95	20	147	31
Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	3.79	29	6	48	10	74	16	162	34

Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	3.60	31	7	50	11	110	23	165	24	115	24
<i>Motivasyon Kaygısı</i>	3.84										
Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.	3.93	11	2	43	9	89	19	151	32	177	38
Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	4.06	14	3	41	9	56	12	152	32	208	44
Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	3.94	9	2	44	9	75	16	183	39	160	34
Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	3.64	23	5	56	12	106	23	169	36	117	25
Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	3.65	25	5	53	11	94	20	190	40	109	23
Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	3.96	22	5	41	9	61	13	157	33	190	40
Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	3.83	24	5	45	10	75	16	168	34	159	34
Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	3.79	32	7	41	9	74	16	173	32	151	32
<i>İletişim Kaygısı</i>	3.84										
Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	3.92	36	8	33	7	60	13	146	31	196	42
Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	3.74	24	5	49	10	89	19	171	36	138	29
Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	3.97	24	5	37	8	57	12	164	35	189	40
Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	3.96	33	7	34	7	52	11	151	32	201	43
Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	3.85	29	6	39	8	75	16	158	34	179	36
Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	3.85	31	7	32	7	80	17	163	35	165	35
Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.	3.79	27	6	49	10	71	15	173	37	151	32
Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	3.87	27	6	42	9	64	14	170	36	168	36
Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	3.65	49	10	56	12	70	15	132	28	164	35
Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılamaması beni kaygılandırır.	3.79	33	7	52	11	77	16	126	27	183	39
Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	3.87	31	7	44	9	67	14	142	30	187	40

Tablo 10’da yer alan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerine ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; “Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.” maddesinin ($\bar{x}=3.53$) en

düşük ortalamaya sahip olduğu ve “ Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.” maddesinin ($\bar{x}=4.06$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tabloda verilen ortaokul öğretmenlerinin, sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin zaman yönetimi kaygısı alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; zaman yönetimi kaygısının ($\bar{x} =3.65$) yüksek olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin “Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.” maddesi ($\bar{x}=3.53$) olduğu ve en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.” maddesi ($\bar{x}=3.79$) olduğu belirlenmiştir.

Tabloda verilen ortaokul öğretmenlerinin, sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin motivasyon kaygısı alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; motivasyon kaygısının ($\bar{x} =3.84$) yüksek olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin “ Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.” maddesi ($\bar{x}=3.64$) olduğu ve en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.” ($\bar{x}=3.96$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

Tabloda verilen ortaokul öğretmenlerinin, sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin iletişim kaygısı alt boyutuna ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevap ortalamaları incelendiğinde; motivasyon kaygısının ($\bar{x} =3.84$) yüksek olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin “ Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.” maddesi ($\bar{x}=3.65$) olduğu ve en yüksek ortalamaya sahip maddenin “ Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.” ($\bar{x}=3.97$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

4.2. Alt probleme ait bulgular

4.2.1. Alt Problem 1: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4.2.1.1. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eğitim Program Okuryazarlığı	Kadın	300	4.20	.53	469	-2.077	.038
	Erkek	171	4.31	.53			
Okuma	Kadın	300	4.33	.52	469	-1.525	.128
	Erkek	171	4.41	.52			
Yazma	Kadın	300	4.20	.63	469	-2.276	.023
	Erkek	171	4.31	.63			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(469)}=-2.077$, $p=.038$). Erkek öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ($\bar{x}=4.31$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=4.20$) göre daha yüksektir ($p>.05$). Eğitim programı okuryazarlığı alt boyutları incelendiğinde okuma alt boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığı ($t_{(469)}=-1.525$, $p=.128$) ancak yazma alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ($t_{(469)}=-2.276$, $p=.023$) gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4.31$) lehinedir ($p>.05$).

4.2.1.2. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Dağılımları

	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eğitim Program Okuryazarlığı	Bekar	149	4.26	.51	469	.550	.582
	Evli	322	4.23	.54			
Okuma	Bekar	149	4.36	.50	469	.072	.943
	Evli	322	4.33	.53			
Yazma	Bekar	149	4.15	.62	469	.371	.371
	Evli	322	4.09	.64			

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(469)}=.550$, $p=.582$). Bununla birlikte okuma ($t_{(469)}=.072$, $p=.943$) ve yazma ($t_{(469)}=.371$, $p=.371$) alt boyutlarının da medeni duruma göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.1.3. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Yaşa Göre Dağılımları

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Eğitim Program Okuryazarlığı	20-25 Yaş	19	4.17	.43	Gruplar arası	1.297	4	.324	1.127	.343
	26-30 Yaş	133	4.21	.56						
	31-35 Yaş	159	4.23	.51	Grup içi	134.102	466	.288		
	36-40 Yaş	97	4.34	.50						
	40 Yaş ve Üzeri	63	4.21	.60	Toplam	135.399	470			
	Toplam	471	4.24	.53						
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Okuma	20-25 Yaş	19	4.24	.43	Gruplar arası	1.881	4	.470	1.733	.141
	26-30 Yaş	133	4.33	.52						
	31-35 Yaş	159	4.34	.50	kt	126.420	466	.271		
	36-40 Yaş	97	4.48	.49	Grup içi					
	40 Yaş ve Üzeri	63	4.34	.61						
	Toplam	471	4.36	.52	Toplam	128.301	470			
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Yazma	20-25 Yaş	19	4.10	.50	Gruplar arası	.931	4	.233	.568	.686
	26-30 Yaş	133	4.07	.67						
	31-35 Yaş	159	4.12	.61	Grup içi	191.078	466	.410		
	36-40 Yaş	97	4.19	.60						
	40 Yaş ve Üzeri	63	4.07	.70	Toplam	192.009	470			
	Toplam	471	4.11	.63						

* kt: kareler toplamı- ko: kareler ortalaması

Tablo 13'te yer alan bilgilere bakıldığında, yaşa göre ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinde $F=1.127$, $p=.343$ anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo incelendiğinde, yaşa göre eğitim programı okuryazarlığı okuma $F=1.733$, $p=.141$ ve yazma $F=.586$, $p=.686$ alt boyutlarının da anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.1.4. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 14

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eğitim Program Okuryazarlığı	Lisans	433	4.22	.52	469	-.197	.844
	Yüksek Lisans	38	4.24	.47			
Okuma	Lisans	433	4.36	.52	469	-.298	.766
	Yüksek Lisans	38	4.39	.48			
Yazma	Lisans	433	4.11	.63	469	-.160	.873
	Yüksek Lisans	38	4.13	.63			

Tablo 14’te yer alan bilgilere bakıldığında, eğitim düzeyine göre ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinde ($t_{(469)}=-.197$, $p=.844$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Eğitim düzeyine göre eğitim programı okuryazarlığı okuma ($t_{(469)}=-.298$, $p=.766$) ve yazma ($t_{(469)}=-.160$, $p=.873$) alt boyutlarının da anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.2.1.5. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 15

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Dağılımları

	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Eğitim Program Okuryazarlığı	10 Yıl ve Daha Az	309	4.22	.51	Gruplar arası	1.464	2	.732	2.679	.070
	11-20 Yıl	133	4.28	.48	Grup içi	127.845	468	.273		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	4.04	.71						
	Toplam	471	4.22	.52	Toplam	129.309	470			
	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	Ss		kt	sd	ko	F	p
Okuma	10 Yıl ve Daha Az	309	4.22	.50	Gruplar arası	1.541	2	.771	2.845	.059
	11-20 Yıl	133	4.28	.49	Grup içi	126.760	468	.271		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	4.04	.74						
	Toplam	471	4.22	.52	Toplam	128.301	470			
	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	Ss		kt	Sd	ko	F	p
Yazma	10 Yıl ve Daha Az	309	4.22	.62	Gruplar arası	1.800	2	.900	2.215	.110
	11-20 Yıl	133	4.28	.61	Grup içi	190.209	468	.406		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	4.04	.80						
	Toplam	471	4.22	.63	Toplam	192.009	470			

Tablo 15'te yer alan bilgilere bakıldığında, mesleki kıdem yılına göre ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinde $F=2.679$, $p=.070$ anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Mesleki kıdem yılına göre eğitim programı okuryazarlığı okuma $F=2.845$, $p=.059$ ve yazma $F=2.215$, $p=.110$ alt boyutlarının da anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.1.6. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 16

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Branşa Göre Dağılımları

		ANOVA Sonuçları							
	Branş	n	$\bar{x}$	ss	kt	sd	ko	F	p
Eğitim Program Okuryazarlığı	Matematik	86	4.23	.55	Gruplar arası	2.512	12	.209	
	Türkçe	84	4.24	.51					
	İngilizce	66	4.18	.52					
	Fen Bilimleri	61	4.20	.47	Grup içi	126.797	458	.277	.756
	Din Kültürü	45	4.09	.49					
	Sosyal Bilgiler	39	4.21	.52	Toplam	129.309	470		.696
	Beden Eğitimi	23	4.34	.48					
	Müzik	13	4.42	.44					
	Teknoloji ve Tasarım	13	4.25	.83					
	Görsel Sanatlar	14	4.38	.58					
	Bilgisayar	10	4.39	.37					
	Arapça	3	4.36	.83					
	Diğer	14	4.22	.40					
	Toplam	471	4.22	.52					
		ANOVA Sonuçları							
	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	kt	sd	ko	F	p
Okuma	Matematik	86	4.40	.53	Gruplar arası	1.587	12	.132	
	Türkçe	84	4.35	.52					
	İngilizce	66	4.38	.56					
	Fen Bilimleri	61	4.29	.44	Grup içi	126.714	458	.277	.478
	Din Kültürü	45	4.27	.49					
	Sosyal Bilgiler	39	4.42	.50	Toplam	128.301	470		.928
	Beden Eğitimi	23	4.40	.48					
	Müzik	13	4.46	.43					
	Teknoloji ve Tasarım	13	4.28	.87					
	Görsel Sanatlar	14	4.39	.62					
	Bilgisayar	10	4.50	.42					
	Arapça	3	4.55	.65					
	Diğer	14	4.33	.44					
	Toplam	471	4.36	.52					
		ANOVA Sonuçları							
	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	kt	Sd	ko	F	p

Yazma	Matematik	86	4.11	.67	Gruplar arası	2.188	12	.462		
	Türkçe	84	4.12	.60						
	İngilizce	66	4.10	.69	Grup içi	189.821	458	.407	1.134	.330
	Fen Bilimleri	61	4.10	.57						
	Din Kültürü	45	4.90	.65	Toplam	192.009	470			
	Sosyal Bilgiler	39	4.01	.69						
	Beden Eğitimi	23	4.28	.57						
	Müzik	13	4.40	.51						
	Teknoloji ve Tasarım	13	4.22	.81						
	Görsel Sanatlar	14	4.38	.57						
	Bilgisayar	10	4.27	.42						
	Arapça	3	4.16	1.04						
	Diğer	14	4.11	.48						
	Toplam	471	4.11	.63						

Tablo 16 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre eğitim programı okuryazarlık düzeyleri $F=.756$, $p=.696$ anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Okuma $F=.478$ $p=.928$ ve yazma $F=1.134$, $p=.330$ alt boyutlarının da branşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.1.7. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Kadro Unvanına Göre Dağılımları

	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	ss	ANOVA Sonuçları					
					kt	sd	ko	F	p	
Eğitim Program Okuryazarlığı	Kadrolu	410	4.24	.52	Gruplar arası	.716	2	.358	1.302	.273
	Sözleşmeli	43	4.13	.55						
	Ücretli	18	4.12	.48	Grup içi	128.594	468	.275		
	Toplam	471	4.22	.52	Toplam	129.309	470			
	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	Ss	ANOVA Sonuçları					
					kt	sd	ko	F	p	
Okuma	Kadrolu	410	4.38	.52	Gruplar arası	1.012	2	.506	1.861	.157
	Sözleşmeli	43	4.25	.54						
	Ücretli	18	4.23	.45	Grup içi	127.289	468	.272		
	Toplam	471	4.36	.52	Toplam	128.301	470			
	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	Ss	ANOVA Sonuçları					
					kt	Sd	ko	F	p	
Yazma	Kadrolu	410	4.13	.63	Gruplar arası	.526	2	.263	.643	.526
	Sözleşmeli	43	4.04	.67						
	Ücretli	18	3.99	.63	Grup içi	191.483	468	.409		
	Toplam	471	4.11	.63	Toplam	192.009	470			

Tablo 17 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin kadro unvanlarına göre eğitim programı okuryazarlık düzeyleri $F=1.302$, $p=.273$ anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Okuma $F=1.861$ $p=.157$ ve yazma $F=.643$, $p=.526$ alt boyutlarının da kadro unvanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.1.8. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 18

Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eğitim Programı Okuryazarlığı	30'dan Az	270	4.19	.54	469	-1,604	.109
	30'dan Fazla	201	4.27	.49			
Okuma	30'dan Az	270	4.32	.54	469	-1.864	.063
	30'dan Fazla	201	4.41	.47			
Yazma	30'dan Az	270	4.08	.63	469	-1.253	.211
	30'dan Fazla	201	4.16	.63			

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($(t_{(469)})=-1,604$, $p=.109$). Okuma ($t_{(469)}=-1.864$, $p=.063$) ve yazma alt boyutunun da sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık ($t_{(469)}=-1.253$, $p=.211$) göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$).

4.2.2. Alt Problem 2: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4.2.2.1. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 19

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Kaygısı	Kadın	300	3.85	.89	469	1.211	.226
	Erkek	171	3.74	.95			
Zaman Yönetimi Kaygısı	Kadın	300	3.74	1.03	469	2.463	.014
	Erkek	171	3.48	1.15			
Motivasyon Kaygısı	Kadın	300	3.87	.92	469	.914	.361
	Erkek	171	3.79	.94			
İletişim Kaygısı	Kadın	300	3.86	1.01	469	.712	.477
	Erkek	171	3.79	1.09			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(469)}=1.211$, $p=.226$). Cinsiyete göre sınıf yönetimi kaygısının alt boyutları incelendiğinde motivasyon kaygısı ($t_{(469)}=.914$, $p=.316$) ve iletişim kaygısı ($t_{(469)}=.712$, $p=.477$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken zaman yönetimi kaygısı ($t_{(469)}=2.463$, $p=.014$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin zaman yönetimi kaygısı ($\bar{x}=3.74$) erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($p>.05$).

4.2.2.2. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 20

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Kaygı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Dağılımları

	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Kaygısı	Bekar	149	3.86	.89	469	.862	.389
	Evli	322	3.78	.93			
Zaman	Bekar	149	3.66	1.06	469	.163	.871
	Evli	322	3.64	1.09			
Motivasyon	Bekar	149	3.87	.94	469	.390	.697
	Evli	322	3.83	.92			
İletişim	Bekar	149	3.93	.98	469	1.273	.204
	Evli	322	3.80	1.07			

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(469)}=.862$, $p=.389$). Medeni duruma göre sınıf yönetimi kaygısının alt boyutları incelendiğinde motivasyon kaygısı ($t_{(469)}=.163$, $p=.871$), iletişim kaygısı ($t_{(469)}=.390$, $p=.697$) ve zaman yönetimi kaygısı ($t_{(469)}=1.273$, $p=.204$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>.05$).

4.2.2.3. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 21

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Kaygı Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımları

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları					
						kt	sd	ko	F	p	
Sınıf Yönetimi Kaygısı	20-25 Yaş	19	3.65	.90	Gruplar arası	1.297	4	1.972	2.345	.054	
	26-30 Yaş	133	3.73	.98		Grup içi	134.102	466			.841
	31-35 Yaş	159	3.78	.90							
	36-40 Yaş	97	4.05	.80							
	40 Yaş ve Üzeri	63	3.70	.95							
	Toplam	471	3.81	.92	Toplam	135.399	470				
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları					
						kt	sd	ko	F	p	Fark
Zaman	20-25 Yaş	19	3.67	.93	Gruplar arası	1.246	4	.312	.262	.902	
	26-30 Yaş	133	3.63	1.09		Grup içi	553.426	466			
	31-35 Yaş	159	3.62	1.09							
	36-40 Yaş	97	3.74	1.12							
	40 Yaş ve Üzeri	63	3.59	1.03							
	Toplam	471	3.65	1.08	Toplam	554.672	470				
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları					
						kt	sd	ko	F	p	
Motivasyon	20-25 Yaş	19	3.61	1.02	Gruplar arası	.931	4	.2247	2.620	.034	II-IV
	26-30 Yaş	133	3.72	.98		Grup içi	191.078	466			
	31-35 Yaş	159	3.86	.89							
	36-40 Yaş	97	4.08	.82							
	40 Yaş ve Üzeri	63	3.76	.98							
	Toplam	471	3.84	.93	Toplam	192.009	470				
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları					
						kt	sd	ko	F	p	
İletişim	20-25 Yaş	19	3.68	.50	Gruplar arası	.931	4	2.974	2.744	.028	IV-V
	26-30 Yaş	133	3.78	.67		Grup içi	191.078	466			
	31-35 Yaş	159	3.78	.61							
	36-40 Yaş	97	4.14	.60							
	40 Yaş ve Üzeri	63	3.69	.70							
	Toplam	471	3.84	.63	Toplam	192.009	470				

p<.05, I: 20-25 yaş, II: 26-30 yaş, III: 31-35 yaş, IV: 36-40 yaş, V: 40 yaş ve üzeri

Tablo 21’de yer alan bilgilere bakıldığında, yaşa göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinde ($F=2.345$, $p=.054$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yaşa göre sınıf yönetimi kaygısı zaman yönetimi alt boyutunda ($F=.262$, $p=.902$) anlamlı olarak farklılaşma görülmezken, motivasyon ($F=2.620$, $p=.034$) ve iletişim kaygısı ($F=2.744$, $p=.028$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşma görülmektedir ($p>.05$). Bu farklılaşma motivasyon boyutu için 26-30 yaş ile 36-40 yaş grupları arasında, iletişim alt boyutu için 36-40 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri grupları arasındadır.

4.2.2.4. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 22

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Kaygı	Lisans	433	3.79	.93	469	-.197	.121
	Yüksek Lisans	38	4.03	.79			
Zaman	Lisans	433	3.62	1.08	469	-.160	.058
	Yüksek Lisans	38	3.96	1.01			
Motivasyon	Lisans	433	3.83	.94	469	-.160	.103
	Yüksek Lisans	38	4.03	.71			
İletişim	Lisans	433	3.82	1.05	469	-.160	.188
	Yüksek Lisans	38	4.05	.99			

Tablo 22 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ($t_{(469)}=-.197$, $p=.121$) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Zaman yönetimi kaygısı ($t_{(469)}=-.160$, $p=.058$), motivasyon kaygısı ($t_{(469)}=-.160$, $p=.103$) ve iletişim kaygısı ($t_{(469)}=-.160$, $p=.188$) alt boyutlarının da eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.2.5. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 23

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Dağılımları

	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Sınıf Yönetimi Kaygı	10 Yıl ve Daha Az	309	3.78	.92	Gruplar arası	3.492	2	1.746		
	11-20 Yıl	159	3.92	.88		396.282	468	.847		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	3.59	1.04	Grup içi				2.062	.128
	Toplam	471	3.81	.92		399.774	470			
					Toplam					
	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	Ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Zaman	10 Yıl ve Daha Az	309	3.65	1.09	Gruplar arası	.458	2	.229		
	11-20 Yıl	159	3.67	1.06		554.214	468	1.184		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	3.53	1.13	Grup içi				.193	.824
	Toplam	471	3.65	1.08	Toplam	554.672	470			
	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	Ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	Sd	ko	F	p
Motivasyon	10 Yıl ve Daha Az	309	3.81	.92	Gruplar arası	4.942	2	2.471		
	11-20 Yıl	159	3.98	.89		403.721	468	.863		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	3.62	1.10	Grup içi				2.864	.058
	Toplam	471	3.84	.93	Toplam	408.663	470			
	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	Ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	Sd	ko	F	p
İletişim	10 Yıl ve Daha Az	309	3.80	1.06	Gruplar arası	4.371	2	2.186		
	11-20 Yıl	159	3.98	1.00		512.557	468	1.095		
	21 Yıl ve Daha Fazla	29	3.62	1.08	Grup içi				1.996	.137
	Toplam	471	3.84	1.04		516.928	470			

Tablo 23'te yer alan bilgilere bakıldığında, mesleki kıdem yılına göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinde $F=2.062$, $p=.128$ anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Mesleki kıdem yılına göre zaman yönetimi kaygısı $F=.193$, $p=.824$,

motivasyon kaygısı $F=2.864$, $p=.058$ ve iletişim kaygısı $F=1.996$, $p=.137$ alt boyutlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.2.6. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 24

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Branşa Göre Dağılımları

ANOVA Sonuçları											
Branş		n	$\bar{x}$	ss			kt	sd	ko	F	p
Sınıf Yönetim i Kaygı	Matematik	86	3.77	.93	Gruplar arası		13.206	12	1.101	1.304	.213
	Türkçe	84	3.83	1.01							
	İngilizce	66	4.03	.83							
	Fen Bilimleri	61	3.87	.69	Grup içi	386.568	458	.844			
	Din Kültürü	45	3.72	.97							
	Sosyal Bilgiler	39	3.72	1.01	Toplam	399.774	470				
	Beden Eğitimi	23	3.65	.97							
	Müzik	13	3.89	.82							
	Teknoloji ve Tasarım	13	3.17	1.16							
	Görsel Sanatlar	14	4.19	.69							
	Bilgisayar	10	3.77	.65							
	Arapça	3	3.75	.74							
	Diğer	14	3.55	1.10							
	Toplam	471	3.81	.92							
ANOVA Sonuçları											
Branş		n	$\bar{x}$	Ss			kt	sd	ko	F	p
Zaman	Matematik	86	3.62	1.07	Gruplar arası		10.978	12	.915	.771	.681
	Türkçe	84	3.63	1.21							
	İngilizce	66	3.83	1.02							
	Fen Bilimleri	61	3.86	.96	Grup içi	543.694	458	1.187			
	Din Kültürü	45	3.57	1.05							
	Sosyal Bilgiler	39	3.55	1.16	Toplam	554.672	470				
	Beden Eğitimi	23	3.52	1.00							
	Müzik	13	3.36	1.40							
	Teknoloji ve Tasarım	13	3.21	1.09							
	Görsel Sanatlar	14	3.73	1.03							
	Bilgisayar	10	3.77	.77							
	Arapça	3	3.16	.14							
	Diğer	14	3.50	1.22							
	Toplam	471	3.65	1.08							
ANOVA Sonuçları											
Branş		n	$\bar{x}$	Ss			kt	sd	ko	F	p

						kt	Sd	ko	F	p
Motivasyon	Matematik	86	3.80	.97	Gruplar					
	Türkçe	84	3.98	.93	arası	15.573	12	1.298		
	İngilizce	66	4.02	.82						
	Fen Bilimleri	61	3.82	.77	Grup içi	393.090	458	.858	1.512	.116
	Din Kültürü	45	3.77	1.03	Toplam	408.663	470			
	Sosyal Bilgiler	39	3.83	1.00						
	Beden Eğitimi	23	3.56	.95						
	Müzik	13	3.90	.75						
	Teknoloji ve Tasarım	13	3.27	1.13						
	Görsel Sanatlar	14	4.30	.74						
	Bilgisayar	10	3.73	.71						
	Arapça	3	4.00	.76						
	Diğer	14	3.44	1.18						
	Toplam	471	3.84	.93						
ANOVA Sonuçları										
	Branş	n	$\bar{x}$	Ss		kt	sd	ko	F	p
İletişim	Matematik	86	3.80	1.04	Gruplar					
	Türkçe	84	3.79	1.17	arası	17.929	12	1.494		
	İngilizce	66	4.11	.93						
	Fen Bilimleri	61	3.90	.74	Grup içi	498.999	458	1.090	1.371	.176
	Din Kültürü	45	3.73	1.08	Toplam	516.928	470			
	Sosyal Bilgiler	39	3.73	1.16						
	Beden Eğitimi	23	3.75	1.07						
	Müzik	13	4.09	.92						
	Teknoloji ve Tasarım	13	3.08	1.53						
	Görsel Sanatlar	14	4.28	.71						
	Bilgisayar	10	3.80	.68						
	Arapça	3	3.78	.97						
	Diğer	14	3.65	1.25						
	Toplam	471	3.84	1.04						

Tablo 24’te yer alan bilgilere bakıldığında, branşa göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinde $F=1.304$, $p=.213$ anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Branşa göre zaman yönetimi kaygısı $F=.771$, $p=.681$, motivasyon kaygısı $F=1.512$, $p=.116$ ve iletişim kaygısı $F=1.371$, $p=.176$ alt boyutlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.2.7. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri kadro unvanına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 25

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygılarının Kadro Unvanına Göre Dağılımları

	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Sınıf Yönetimi Kaygısı	Kadrolu	410	3.83	.91	Gruplar arası	2.081	2	1.041	1.225	.295
	Sözleşmeli	43	3.69	.95						
	Ücretli	18	3.54	.93	Grup içi	397.693	468	.850		
	Toplam	471	3.81	.92	Toplam	399.774	470			
	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	Ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Zaman yönetimi	Kadrolu	410	3.64	1.10	Gruplar arası	.066	2	.033	.028	.973
	Sözleşmeli	43	3.65	.98						
	Ücretli	18	3.70	.92	Grup içi	554.607	468	1.185		
	Toplam	471	3.65	1.08	Toplam	554.672	470			
	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	Ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	Sd	ko	F	p
Motivasyon	Kadrolu	410	3.87	.92	Gruplar arası	3.321	2	1.660	1.917	.148
	Sözleşmeli	43	3.70	.95						
	Ücretli	18	3.50	1.06	Grup içi	405.342	468	.866		
	Toplam	471	3.84	.93	Toplam	408.663	470			
	Kadro Unvanı	n	$\bar{x}$	Ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
İletişim Kaygısı	Kadrolu	410	3.87	1.04	Gruplar arası	3.158	2	1.579	1.438	.238
	Sözleşmeli	43	3.69	1.11						
	Ücretli	18	3.51	1.05	Grup içi	513.771	468	1.098		
	Toplam	471	3.84	1.04	Toplam	516.928	470			

Tablo 25 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin kadro unvanlarına göre sınıf yönetimi kaygı düzeyleri $F=1.225$, $p=.295$ anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Zaman yönetimi kaygısı $F=.028$, $p=.973$, motivasyon $F=1.917$, $p=.148$ ve iletişim kaygısı $F=1.438$, $p=.238$ alt boyutlarının da kadro unvanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.2.8. Alt Problem: Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 26

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{x}$	ss		ANOVA Sonuçları				
						kt	sd	ko	F	p
Sınıf Yönetimi Kaygı	20'den Az	17	3.43	1.03	Gruplar arası	5.567	2	2.783		
	20-30 Öğrenci	253	3.75	.96						
	31-40 Öğrenci	201	3.91	.84	Grup içi	394.203	468	.842	3.304	.038
	Toplam	471	3.81	.92	Toplam	399.774	470			
Zaman Yönetimi Kaygısı	20'den Az	17	3.20	.94	Gruplar arası	5.203	2	2.602		
	20-30 Öğrenci	253	3.61	1.10						
	31-40 Öğrenci	201	3.73	1.06	Grup içi	549.469	468	1.174	2.216	.110
	Toplam	471	3.65	1.08	Toplam	554.672	470			
Motivasyon Kaygısı	20'den Az	17	3.43	1.11	Gruplar arası	5.938	2	2.969		
	20-30 Öğrenci	253	3.79	.96						
	31-40 Öğrenci	201	3.95	.86	Grup içi	402.725	468	.861	3.450	.033
	Toplam	471	3.84	.93	Toplam	408.663	470			
İletişim Kaygısı	20'den Az	17	3.52	1.35	Gruplar arası	5.676	2	2.838		
	20-30 Öğrenci	253	3.77	1.08						
	31-40 Öğrenci	201	3.95	.95	Grup içi	511.252	468	1.092	2.598	.075
	Toplam	471	3.84	1.04	Toplam	516.928	470			

Tablo 26 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayılarına göre sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin $F=3.304$, $p=.038$ anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Zaman yönetimi kaygısı $F=2.216$, $p=.110$ ve iletişim kaygısının $F=2.598$, $p=.075$ sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmezken motivasyon kaygısı $F=1.861$ $p=.019$ alt boyutunun da sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görmek amacıyla Post Hoc testleri yapılmış ancak anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Bu durum ile alakalı ölçme değerlendirme alanında iki uzman görüşüne başvurulmuş ve Anova testlerinin, grupların sayıları arasında büyük farklar olduğunda (20'den az öğrenciye sahip grup 17 kişi iken 20-30 arası öğrenciye sahip grubun 253 kişi olması gibi) doğru sonuç vermeyebileceği 20'den az ve 20-30 arası öğrenciye sahip iki grup birleştirilerek 30'dan az öğrenciye sahip ve 30'dan fazla öğrenciye sahip iki grup oluşturularak t testi uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 32'de ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre dağılımlarını veren t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 27

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Kaygısı	30'dan Az	270	3.73	.96	469	-2.183	.030
	30'dan Fazla	201	3.91	.84			
Zaman Yönetimi Kaygısı	30'dan Az	270	3.58	1.09	469	-1.477	.140
	30'dan Fazla	201	3.73	1.06			
Motivasyon Kaygısı	30'dan Az	270	3.77	.97	469	-2.118	.035
	30'dan Fazla	201	3.95	.86			
İletişim Kaygısı	30'dan Az	270	3.75	1.10	458.081	-2.128	.034
	30'dan Fazla	201	3.95	.95			

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(469)} = -2.183$, $p=.030$). Sınıftaki öğrenci sayısı 30'dan fazla ($\bar{x}=3.91$) olan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri sınıfta bulunan öğrenci sayısı 30'dan az olan öğretmenlere göre daha yüksektir ($p>.05$).

Sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf yönetimi kaygısının alt boyutları incelendiğinde, zaman yönetimi kaygısı ($t_{(469)} = -1.477$, $p = .316$) sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, motivasyon kaygısı ($t_{(469)} = -2.118$, $p = .035$) ve iletişim kaygısı ($t_{(469)} = -2.128$, $p = .034$) sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıfta 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.95$) öğrenciye sahip olan öğretmenlerin motivasyon kaygısı 30'dan az ($\bar{x} = 3.77$) öğrenciye sahip olan öğretmenlere göre ve sınıfta 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.95$) öğrenciye sahip olan öğretmenlerin iletişim kaygısı 30'dan az ($\bar{x} = 3.75$) öğrenciye sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir ($p > .05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, amaca yönelik olarak ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve ortaokul öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre nasıl değişiklik gösterdiğine ilişkin elde edilen sonuçlar verilmiş ve alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygıları arasında ilişki var mıdır?

Çalışma sonucu olarak, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi kaygıları arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında ilişki incelendiğinde, okuma alt boyutu ile zaman yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, okuma ile motivasyon kaygısı arasında düşük düzeyde pozitif yönde, okuma ile iletişim kaygısı arasında yine düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yazma alt boyutu ile zaman yönetimi ve iletişim kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yazma ile motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, çalışmamızı destekleyen veya desteklemeyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygı düzeyleri nedir?

Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve program okuryazarlığı okuma ve yazma alt boyutlarında program okuryazarlık düzeyleri yüksek olarak saptanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıkma nedenleri; öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde programa ilişkin ders almış olmaları, hizmet içi eğitimler ile program hakkında bilgilenmeleri veya programla alakalı olarak kendilerini yeterli görmeleri olabilir.

Bu sonuca ilişkin, alinyazında, öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilirken bazı çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlıkları orta seviyede bulunmuştur. Keskin (2020) tarafından 713 öğretmen ile yapılan çalışmada, öğretmenler kendi program okuryazarlıklarının yeterli olduğu algısındadır. Çetinkaya ve Tabak (2019) tarafından 345 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir. Erdem ve Eğmir (2018)'in 210 öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada çalışma sonucumuza benzer olarak, öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları (3,72) oldukça katılıyorum olarak bulunmuştur. Sarıca (2021)'nın 303 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları (4,29) kesinlikle katılıyorum olarak tespit edilmiştir. Sural ve Dedebali (2018), 895 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada çalışma sonuçlarımıza benzer olarak program okuryazarlık düzeyleri yeterli bulunmuştur. Bu çalışmalara ek olarak Dağ (2021), 311 ortaokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada, Güler (2021), 478 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek olduğunu saptamıştır. Çalışma sonucumuzdan farklı olarak Kahramanoğlu (2019) tarafından 277 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları iyi seviyede bulunmuştur. Saral (2019), 804 İngilizce öğretmeni ile yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve Yıldız (2019)'ın 355 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları orta derece olduğunu saptamıştır. Bu bulgular çalışma sonuçlarımız ile örtüşmemektedir.

Çalışmanın sonucu olarak, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygısı alt boyutlarından zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygı düzeyleri yüksek olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının

yüksek çıkma nedenleri; üniversite eğitimi veya hizmet içi eğitimler ile sınıf yönetimine ilişkin eğitim almamaları, okulların bulunmuş olduğu sosyo-ekonomik çevre, ekonomik bakımdan yeterli desteğin okullara sağlanmaması, 2020 yılı ve sonrasında pandemi sebebi ile öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalması veya öğrencilerin sosyal medya ile iç içe olmaları sonucunda akademik başarılarının azalması olabilir.

Özkul (2021), 599 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı alt boyutları ile incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı çalışmamızın sonuçlarına benzer biçimde yüksek olarak saptanmıştır. Gezen (2021), 225 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada, çalışma sonuçlarımıza benzer olarak ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini (3,87) yüksek olarak saptamıştır. Bozdam (2008), öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerini belirlediği çalışmada öğretmenlerin kaygı düzeylerini orta seviye olarak belirlemiştir. Önder ve Önder Öz (2018)'ün 504 öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada, çalışma sonuçlarımızdan farklı olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri düşük olarak saptanmıştır. Bunun sebebi, öğretmen adaylarının henüz sınıf ortamında uzun bir süre ders anlatmamaları olabilir. Aynı şekilde, Sadık ve Hasırcı (2018), 187 lise öğretmeni ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin kaygı düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Bunun sebebi öğrencilerin yaş olarak daha büyük olması nedeniyle sınıf yönetiminde sorun yaşanmaması olabilir.

5.1.3. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin program okuryazarlıklarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gürbüz (2021) tarafından 449 öğretmenle yapılmış olan ve Dağ (2021) tarafından yapılmış olan çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kahramanoğlu (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla program okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguların çalışmamız ile örtüşmediği görülmektedir.

Çalışmamızda, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları medeni duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Dağ (2021)'in çalışması, bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Çalışmamızda, öğretmenlerin program okuryazarlıkları yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Mansuroğlu (2019)'nun 511 öğretmenle yapmış olduğu çalışma ile Dağ (2021) ve Erdem ve Eğmir (2018)'in çalışma sonuçları bulgularımızı destekler niteliktedir.

Araştırmamızda, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgular, Bülbül (2021)'ün 151 öğretmenle yapmış olduğu çalışma ve Mansuroğlu (2019)'nun çalışmaları ile örtüşmektedir.

Çalışmamızda, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Gürbüz (2021), Mansuroğlu (2019) ve Yılmaz (2021)'in yapmış olduğu çalışmalar bulgularımız ile aynı yöndedir. Dağ (2021)'in yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdem yılına göre öğretmenlerin program okuryazarlıklarının farklılaştığı görülmüştür. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre program okuryazarlıklarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımız ile örtüşmemektedir.

Araştırmamızda, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Kahramanoğlu (2019) ve Yılmaz (2021)'in çalışmaları ile örtüşmektedir. Gürbüz (2021) yapmış olduğu çalışmada Türkçe-Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgular çalışma sonuçlarımızı desteklememektedir.

Yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları kadro unvanı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kadro unvanına ilişkin bulgumuzu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmamızda, ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kadro unvanına ilişkin bulgumuzu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.4. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Sadık ve Nasırcı (2018)'nin çalışma sonuçlarında, erkek öğretmenlerin kaygı düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek ve Önder ve Önder Öz (2018)'ün yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çalışma bulgularımızın tam tersi yöndedir.

Çalışmamızda, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları medeni duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgularımız Gezen (2021)'in çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygıları incelendiğinde yaşa göre farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi kaygısı alt boyutlarında motivasyon ve iletişim kaygılarının yaşa göre farklılaştığı ancak zaman yönetimi kaygılarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. 26-30 yaş öğretmenlerin sınıf yönetimi motivasyon kaygılarının 36-40 yaş öğretmenlere göre ve 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi iletişim kaygılarının 36-40 yaş öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızda, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Çelik (2019) ve Yıldız (2020) yapmış oldukları çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim düzeyine göre değişiklik göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar bulgularımızı destekler niteliktedir.

Çalışmamızda, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Önder ve Önder Öz (2018)'ün yapmış oldukları çalışmada, deneyimli öğretmen adaylarının daha az kaygıya sahip olduğu görülmektedir. Erol (2006)'un 192 sınıf öğretmeni ile yürütmüş olduğu çalışmalarında, 10-19 yıl ile 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin tutum ve davranışlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmamızda, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgularımız Gezen (2021)'in çalışma bulguları

ile paralellik göstermektedir. Önder ve Önder Öz (2018) çalışmalarında ise sayısal ders öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları kadro unvanı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kadro unvanına ilişkin bulgumuzu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmamızda, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygıları sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklılık göstermektedir. Sınıfında 30'dan fazla öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygıları 30'dan az öğrencisi olan öğretmenlere göre daha yüksek belirlenmiştir. Sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından olan zaman yönetimi kaygısı sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklılık göstermezken, motivasyon ve iletişim kaygıları sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmaktadır. Sınıfında 30'dan fazla öğrenci bulunan öğretmenlerin 30'dan az öğrenci bulunan öğretmenlere göre motivasyon ve iletişim kaygıları daha yüksek olarak saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un 103 sınıf öğretmeni, 47 yönetici, 38 denetici ve 120 öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadık ve Nasırcı (2018)'nın çalışmaları ise bulgularımızın tam tersi yöndedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarını güncel tutmaya yönelik faaliyetler yapılabilir.
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını azaltmaya yönelik olarak sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılabilir.
3. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırmaya ve sınıf yönetimi konusunda kaygılarını azaltmaya yönelik eğitimler verilebilir veya artırılabilir.
4. Öğretmenler arasında sınıf yönetimi kaygısını azaltmaya yönelik topluluklar kurulabilir.

5. Öğretmen yetiştirme programlarında, sınıf yönetimi yeterliklerini arttırmaya dönük, teori ve uygulamalı derslere yer verilmeli; mevcut uygulamalar, özellikle okullarda uygulama derslerinin niteliği gözden geçirilmelidir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. İlkokul ve ortaöğretim (Lise) öğretmenleri ile program okuryazarlığı ve sınıf yönetimi kaygılarına ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
2. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve sınıf yönetimi kaygısına sebep olan etkenlerin belirlenmesi amacıyla görüşme, gözlem, odak grup çalışması gibi yöntemler kullanılarak bir çalışma yürütülebilir.
3. Okul yöneticileri, aileler, merkezi yöneticiler ve topluma dönük, öğretmenleri, sınıf içi süreçlerde, sosyal, psikolojik, donanım ve benzeri konularda destekleme içerikli farkındalık oluşturma çalışmaları yapılmalı; bu süreçler yasa/yönetmelikler ile de desteklenmelidir.
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini azaltma ve baş etmeye yönelik sistematik eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Adalar, H. (2021). Dijital finansal okuryazarlık. K. Karatekin ve E. Gençtürk Güven (Ed.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar II* (ss. 137-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786258044041
- Ağaoğlu, E. (2019). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (17. bs., ss.1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Akan, D. (2015). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (4. bs., ss. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2000). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332. doi: 10.17755/esosder.554205
- Altun, A. (2013). Medya okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* (ss. 179-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- American Library Association. (1989). *Presidential committee on information literacy: Final report*. Chicago: American Library Association. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: American Library Association. Erişim adresi: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>
- Ariav, T. (1988). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis*. New Orleans: American Educational Research Association.
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. doi: 10.29299/kefad.2018.20.01.005
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 516831).

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492>
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786055885083
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, M. (2019). Sınıf yönetiminde temel kavramlar, ilkeler, modeller, yaklaşımlar ve sınıf yönetiminin boyutları. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.7-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi* (20. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrak, B. K. ve Benzer, E. (2012). Medya okuryazarlığı ve eğitimde sosyal medya. A. Benzer ve H. Aksaya (Ed.), *Bilgisayar Okuryazarlığı I-II* (ss.289-320). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. doi:10.7827/TurkishStudies.12103
- Bolat, Y. (2021). Eğitim programı okuryazarlığı açıklama, keşfetme ve anlama. Y. Bolat (Ed.), *Eğitim Programı Okuryazarlığı* (ss.121-138). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786257582926
- Bozbayındır, F. (2019). Sınıfta zaman yönetimi. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 101-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 224882).
- Bülbül, N. T. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 682229).
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (24. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Crosby, J. F. (1976). Theories of anxiety: A Theoretical perspective. *The American Journal of Psychoanalysis*, (36), 237-248. doi: 10.1007/BF01252989
- Cunningh, J. W. (2000). How will literacy be defined in the new millenium?. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 64-71. doi: org/10.1598/RRQ.35.1.5
- Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. T. Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *SınıfYönetimi* (ss. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. doi:10.7822/omuefd.535482
- Dağ, Ş. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 701331).
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786053185185
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789756802069
- Demirel, Ö. (2020a). *Eğitim sözlüğü* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020b). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2. bs.). London; New York: Routledge.
- Endler, N. S., Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety Disorders*, (15), 231-245. doi: 10.1016/S0887-6185(01)00060-3
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 621287).
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. doi: 10.32709/akusosbil.428727
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (11. bs.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187457).
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23501/250395>
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 13(1), 93-106. https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (Ed.). (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım.
- Fontana, D. ve Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261-270. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x
- Forlin, C. ve Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. doi: 10.3102/00028312006002207
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 step by step* (5. bs.). New York, London: Routledge.
- Gerald, W. M. (2018). *Teachers' literacy knowledge: A case study of provision* (Doktora tezi). The University of Sydney.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. doi:10.1016/j.tate.2007.02.006

- Gezen, H. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Biruni Üniversitesi 1. Uluslararası Öğretim ve Öğretmen Eğitimi Kongresi Tam Metin Kitabı* (2. bs., ss. 60-74). Ankara: Eğiten Kitap.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. doi:10.1080/13562517.2011.544125
- Gordon, W., Oliva, P. F. ve Taylor, R. (2019). *Developing the curriculum: Improved outcomes through systems approaches*. The Pearson educational leadership series (9. bs.). New York: Pearson.
- Goyette, R., Dore, R. ve Dion, E. (2000). Pupils' Misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(18), 71-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16857/175458>
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 681722).
- Gülşen, C. (2015a). Sınıfta Zaman Yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (4. bs., ss. 101-128). Ankara: Sözkese.
- Gülşen, C. (2015b). Sınıfta motivasyon sürecinin yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (4. bs., ss. 165-192). Ankara: Sözkese.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar, (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786052410509
- Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi yaklaşımları ve modelleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246. doi.org/10.29250/sead.634908

- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 682861).
- Güven, B. (2019). *Yerel okuryazarlık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052419892
- Ingersoll, R. M. ve Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=gse_pubs
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. doi: 10.17719/jisr.2019.3495
- Karatekin, K. (2013). Çevre okuryazarlığı. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* (ss. 45-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayabaşı, Y. (2017). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamada faydalı yanları ve temel özellikleri. G. Yüksel ve S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 22-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052410905
- Kellner, D. ve Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. doi:10.1080/01596300500200169
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 618850).
- Kısaç, İ. (2019). Öğretmen-öğrenci iletişimi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (15. bs., ss. 113-132). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786054282609
- Koçoğlu, E., Aydemir, H. ve Yiğen, V. (2021). Eğitimde okuryazarlık becerilerine ilişkin kavramlar. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri—I* (ss.1-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2021). Eğitimde program okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri I* (ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.

- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19434/206641>
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve türkçe eğitimi. *TÜBAR*, (Güz), 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280>
- Külekçi Akyavuz, E. (2019). Sınıf içi kontrol aracı olarak motivasyon. O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 81-99). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kyriacou, C. ve Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. doi:10.1080/0305569780040101
- Lazarus, R. S. (1991a). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834. doi: 10.1037//0003-066x.46.8.819
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. doi:10.1080/00405841.2012.636324
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581221).
- Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mishra, S. K. ve Yadav, B. (2013). Job anxiety and personality adjustment of secondary school teachers in relation of gender and types of teacher. *Educational Research International*, 1(1), 2307-3721. <http://www.ijstr.org/final-print/mar2013/Job-Anxiety-And-Personality-Adjustment-Of-Secondary-School-Teachers-In-Relation-Of-Gender-And-Types-Of-Teacher>
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H. ve Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations.

- British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01228.x
- OECD. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Canada. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765>.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmennin nitelikleri. *Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1956>
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management: Student teachers' classroom management anxiety. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00966.x
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles, and issues* (7. bs.). Vivar: Pearson.
- Önder, E. ve Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 645-664. doi:10.14527/pegegog.2018.025
- Özcan, B. (2021). *Exploring teaching anxiety and its sources from the perspectives of pre-service teachers* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 691440).
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 666341).
- Özkul, R. ve Dönmez, B. (2019a). Sınıf yönetimi kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 673-694. doi:10.17679/inuefd.521575
- Payne, M. A. ve Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in west indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150. doi: 10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2. bs.). New York: McGraw-Hill.

- Reinking, D. (1994). Electronic literacy: Perspectives in reading research. *ERIC*, (4), 26.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371324.pdf>
- Sabancı, A. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi* (3. bs., ss. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadık, F. ve Nasırcı, H. (2018). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 3(2), 9-13.
doi:10.31798/ses.641051
- Saral, N. Ç. (2019). *exploring curriculum literacy level of english language teachers in Turkey* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 588832).
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/776214>
- Sarıgül, H. (2019). *A'dan Z'ye finansal okuryazarlık*. İstanbul: Der Kitabevi.
- Snavey, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-14. doi:10.1016/S0099-1333(97)90066-5
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme* (). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional. C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety* (, ss. 23-49). New York: Academic Press.
- Sural, S. ve Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.303
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2022). Kaygı. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 7 Mart 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr>.

- TDK. (2022). Okuryazarlık. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 6 Nisan 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr>.
- Tekkoyun, M. (2008). *Sınıftaki öğrenci sayısının ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin stres ve kaygısı üzerine etkisinin k. çekmece ilköğretim okulları örneğinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 234758).
- Tezcan, M., Senemoğlu, N., Karakütük, K., Yelken, T. Y., Erdem, A. R., Arastaman, G. ve Çakır, M. A. (2019). *Eğitim Bilimine Giriş*. (V. Sönmez, Ed.) (15. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (16. bs., ss. 1-19). Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9789758792238
- Tutkun, Ö. F. (2019). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (17. bs., ss. 235-265). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası. (2017). Finansal okuryazarlık: Bireysel ve toplumsal faydaları. Erişim adresi: https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/70fb4ac1-4be1-4ce4-8276-4b87c02962cf/Bulten_48.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPAC E-70fb4ac1-4be1-4ce4-8276-4b87c02962cf-m8AjSgi.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi:10.3102/00346543054002143
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.x
- Yeşiltaş, E. (2021). Okuryazarlık kavramı üzerine bibliyometrik bir analiz:2000-2021. E. Yeşiltaş (Ed.), *Teknoloji Işığında Okuryazarlıklar ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss.1-18). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 493983)
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 676822).
- Yılmaz, A. (2021). Medya okuryazarlığı ve sosyal bilgiler eğitimi. E. Yeşiltaş (Ed.), *Teknoloji Işığında Okuryazarlıklar ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 143-166). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek-1. Veri toplama araçları

A. Kişisel bilgi formu

Değerli Öğretmenim, ‘Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Kaygıları Arasındaki İlişki’ başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yürütüyorum. Ölçekte yer alan hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sorulara içtenlikle cevap vermenizi ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği (X) ile işaretlemenizi rica ediyorum. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. <u>Soruları cevapladığınız için teşekkür ederim.</u> Sakarya Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Fatma ÇINAR		
A- Medeni Durumunuz 1- Evli () 2- Bekar ()	B- Cinsiyet 1- Bayan () 2- Bay ()	C- Mesleki Kıdem Yılımız 3- 1 yıl ve daha az () 4- 2-5 yıl () 5- 6-10 yıl () 6- 11-15 yıl () 7- 16-20 yıl () 8- 21 ve üzeri ()
D- Branşınız 1- Matematik () 2- İngilizce () 3- Fen bilgisi () 4- Sosyal bilgiler () 5- Görsel sanatlar () 6- Bilgisayar () 7- Teknoloji tasarımı () 8- Din kültürü () 9- Arapça () 10- Beden eğitimi () E- Diğer	E- Eğitim Düzeyiniz 1- Lise () 2- Ön lisans () 3- Lisans () 4- Yüksek lisans () 11- Doktora	F- Üniversite diploma puanınız, 1- 0-2,00 () 2- 2,00-2,5 () 3- 2,5-3,00 () 4- 3,00-3,5 () 5- 3,5-4,00 ()
	G- Yaşınız	H- Kadro ünvanınız 1- Kadrolu Öğretmen () 2- Ücretli Öğretmen () 3- Sözleşmeli öğretmen ()

A. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği

	Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz.	Hiç Katılmıyo	Az Katılıyor	Orta düzeyde	Çok Katılıyor m	Tamamen Katıyorum
1-	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.					
2-	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
3-	Hedefe uygun içerik seçebilirim.					
4-	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.					
5-	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.					
6-	Ölçme araçlarını okuyabilirim.					
7-	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.					
8-	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.					
9-	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.					
10-	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.					
11-	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.					
12-	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.					
13-	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.					
14-	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.					
15-	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.					
16-	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim					
17-	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
18-	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19-	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20-	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					
21-	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22-	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23-	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24-	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25-	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26-	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27-	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28-	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29-	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					

B. Sınıf yönetimi kaygı ölçeği

	Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Az Katıyorum	Orta düzeyde Katıyorum	Oldukça Katıyorum	Tamamen Katıyorum
	SINIF ORTAMINDA...					
1-	Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.					
2-	Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.					
3-	Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.					
4-	Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.					
5-	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.					
6-	Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.					
7-	Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.					
8-	Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.					
9-	Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.					
10-	Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.					
11-	Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.					
12-	Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.					
13-	Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.					
14-	Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.					
15-	Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.					
16-	Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.					
17-	Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.					
18-	Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.					
19-	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.					
20-	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.					
21-	Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.					
22-	Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılamaması beni kaygılandırır.					
23-	Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.					

Ek-2 Kocaeli valilik makamından alınan araştırma izin belgesi

	T.C. KOCAELİ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-99332089-605.01-38071135	01/12/2021
Konu : Araştırma İzni (Fatma ÇINAR)	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : Sakarya Üniversitesinin 04/11/2021 tarih ve 77354 sayılı yazısı.	
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma ÇINAR'ın "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gebze Örneği)" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Gebze İlçesi ortaokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir. Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Gebze İlçesi ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.	
Erdinç BOZKURT Millî Eğitim Müdür V.	
OLUR 01/12/2021	
Abdul Rauf ULUSOY Vali a. Vali Yardımcısı	
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Adres : Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Telefon No : 0 (262) 300 58 71 E-Posta: stratejigelistirme41@meh.gov.tr Kep Adresi : meb@hso1.kep.tr Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys Bilgi için: İbrahim TURAN Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr Faks: 2623211554 Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksagga.meb.gov.tr adresinden b526-c812-3475-992a-9599 koda ile teyit edilebilir.	

Ek 3. Ölçek izin onayları

A. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği kullanım izni



FATMA ÇINAR

Alıcı: yavuzbolat06 ▾

19 Eylül Paz 12:20 (3 gün önce)



Merhabalar,

İsmim Fatma Çınar. Sakarya Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmasında izin verirsiniz Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,
Fatma ÇINAR



yavuz bolat

Alıcı: ben ▾

20 Eylül Pzt 13:02 (2 gün önce)



Merhabalar Fatma

Yapmayı planladığın bilimsel araştırmada Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini kullanabilirsin. Araştırmada kolaylık dilerim.

Saygılar

19 Eylül 2021 Pazar tarihinde FATMA ÇINAR <  > yazdı:



B. Sınıf yönetimi kaygı ölçeği kullanım izni



23 ileti dizisinden 1.



Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği kullanma izni

Harici

Gelen Kutusu x



FATMA ÇINAR

Alıcı: |

Merhabalar,

İsmim Fatma Çınar. Sakarya Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmasında izin verirsiniz Sınıf Yönetimi Kaygı ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,
Fatma ÇINAR

13 Eylül Pzt 08:00 (6 gün önce)



Ramazan Özkul <|

Alıcı: ben ▾

Merhaba

Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Ramazan Özkul

13 Eylül Pzt 08:49 (6 gün önce)



13 Eyl 2021 Pzt 08:00 tarihinde FATMA ÇINAR <|

> şunu yazdı:

...

Ek 4. Etik kurul izin onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2021-69969



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-69969
Konu : 38/28 Fatma ÇINAR

11.10.2021

Sayın Fatma ÇINAR

İlgi : Fatma ÇINAR 27.09.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.10.2021 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "28" nolu karar ile Fatma ÇINAR'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSR5NP8EYS Pin Kodu :35992

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSR5NP8EYS&eS=69969>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

