



T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİ PLANLAMA
YETERLİK ALGILARI İLE PROGRAM OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu YILDIZ

DİYARBAKIR- 2023

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİ PLANLAMA
YETERLİK ALGILARI İLE PROGRAM OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Duygu YILDIZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. İsmail KINAY

DIYARBAKIR- 2023

T.C
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Duygu YILDIZ tarafından yapılan “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı

Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Üye: Doç. Dr. İsmail KİNAY

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sedef SÜER

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 16/05/2023

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../.../2023

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Duygu YILDIZ

16/05/2023

ÖN SÖZ

Öğretmen rehberliğinde gerçekleşen eğitim öğretim sürecini oluşturan ana unsurların öğretmen, öğrenci ve içerik olduğu bilinmektedir. Bu süreci daha nitelikli hale getirebilmenin ön koşulu olarak öğretim programları ve öğretmen özellikleri her zaman göz önünde olan unsurlardandır. Bu doğrultuda öğrenciye hangi davranışların ne şekilde kazandırılacağı temel öğretmen yeterliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin program okuryazarı olma durumlarını ve planlama yeterliklerini değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmenlere ve diğer paydaşlara öğretmen yeterlikleri konusunda farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimim süresince öğrencileri teşvik eden yaklaşımıyla motivasyon sağlayan, yardımını esirgemeyen ve her daim kıymetli zamanından ayırıp tavsiyelerde bulunan başta danışman hocam sayın Doç. Dr. İsmail KİNAY' a olmak üzere ders döneminde bilgi birikimlerini ve akademik tecrübelerini paylaşarak bizlere yol gösteren sayın hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL' a, Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU' na, Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN' a, Doç. Dr. Taha YAZAR' a, Doç. Dr. Abidin DAĞLI' ya ve Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL' e; tezimi geliştirmeme katkı sağlayan sayın Arş. Gör. Dr. Serpil ÇELİKTEN DEMİREL' e ve bu süreci hoş sohbetleriyle kolaylaştıran dönem arkadaşlarım Rozerin BOZAN' a, Gülnur YILMAZ TÜLÜ' ye ve Ayşen KOCALAR VERİM' e teşekkürlerimi sunarım.

Her koşulda başaracağıma olan inançlarıyla beni hep destekleyen kıymetli anneme, babama, ablam Nermin YILDIZ' a ve kardeşlerime; yürekten paylaşımları ile ikinci evim olduklarını hissettiren değerli dostlarım Gurbet KILIÇ' a ve Nihal ŞEN' e; dinlenme vakitlerinden feragat ederek araştırmama katılan tüm öğretmenlere ve yardımcı olan okul yöneticilerine çok teşekkür ederim.

İlk ziyaretimden itibaren heyecanımı diri tutmamı sağlayan ve zorlu yolculuklarımı dahi cazip hale getiren güzelim Diyarbakır şehrine de teşekkürü ayrıca bir borç bilirim.

Duygu YILDIZ

Diyarbakır- 2023

ÖZET

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YILDIZ, Duygu

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsmail KİNAY

Mayıs-2023, ix+ 110 sayfa

Eğitim sürecinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı yeterlikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin uygulanacak program ile ilgili bilgi sahibi olması ve öncesinde bu süreç için hazırlık yapmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Kayapınar, Bağlar, Sur ve Yenişehir) görev yapan 5448 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 675 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)" ve Kahramanoğlu (2019)'nun geliştirdiği "Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (ÖPOÖ)" kullanılmıştır. Ölçekler katılımcılara yüz yüze uygulanmıştır. Betimsel istatistiklerin yanında verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarında ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, okul türü, haftalık ders saati, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinde ise cinsiyet, okul türü, haftalık ders saati ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerinin anlamlı farka neden olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda görüşme, gözlem gibi veri toplama teknikleri kullanılarak daha derinlemesine veriler elde edilebilecek nitel araştırmalar yapılabileceği ya da eğitim fakültesinde alınan derslerin öğretmen adaylarının öğretimi planlama yeterlik algılarının ya da program okuryazarlık düzeylerinin gelişimine etkisi üzerine çalışmalar gerçekleştirilebileceği şeklinde öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, program, okuryazarlık, planlama, program okuryazarlığı

ABSTRACT

Investigation of The Relationship Between Secondary School Teachers' Perception of Instruction Planning Proficiency and Curriculum Literacy Levels

There exist some competencies teachers are required to have in order for educational process to achieve predetermined objectives. Teachers need to have knowledge of the curriculum to be implemented and make preparations for the process beforehand. The aim of this research is to examine the relationship between secondary school teachers' perceptions of instructional planning and their curriculum literacy levels. In line with this purpose, relational screening model was used in the research. The universe of the research consists of 5448 secondary school teachers working in Diyarbakır central districts (Kayapınar, Yenişehir, Sur, Bağlar) in 2021- 2022 spring semester. The sample of the research comprises 675 secondary school teachers determined by simple random sampling method. The Scale for Perception of Proficiency in Instructional Planning” developed by Gülbahar (2016) and “The Scale for Curriculum Literacy Level” by Kahramanoğlu (2019) were used as data collection tools. The scales were applied face to face. In addition to descriptive statistics, independent samples t-test, one way analysis of variance (ANOVA) and Spearman's rank correlation coefficient were made use of in data analysis. In the results of the research, it was determined that there is no significant difference in the secondary school teachers' perceptions of instructional planning according to gender, age, faculty of graduation, school type, weekly hour of lessons, getting in-service training. It was found that gender, school type, weekly hour of lessons, and getting in-service training cause significant differences in the secondary school teachers' levels of curriculum literacy. It was concluded that there is a positive relationship between the secondary school teachers' perceptions of instructional planning and their curriculum literacy levels. At the end of the research, such suggestions were made as follows: Qualitative research providing deeper data by using interview and observation technique can be carried out on this subject or new research can be done in relation to the effect of the courses taken in the educational faculties on the teacher candidates' development of their perceptions of instructional planning and curriculum literacy levels.

Key words: Instruction, curriculum, literacy, planning, curriculum literacy

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	9
1.7 Kısaltmalar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1.1 Eğitim Programı	11
2.1.2 Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Yeterliği	16
2.1.3 Program Okuryazarlığı	19
2.1.3 Öğretimi Planlama.....	23
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.2.1 Program Okuryazarlığına İlişkin Araştırmalar	41
2.2.2 Öğretimi Planlama Yeterliğine İlişkin Araştırmalar	47
3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (ÖPOÖ).....	56
3.3.2. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)	57
3.4. Verilerin Analizi.....	57
3.5 Veri Toplama Süreci	60
4. BULGULAR	61

4.1 Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlıkları Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.2.3 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.2.4 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	66
4.2.5 Ders Saati Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.2.6 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.3 Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
5. TARTIŞMA	72
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	82
6.1 Sonuçlar	82
6.2 Öneriler	83
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	83
6.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler	83
7. KAYNAKÇA	84
8. EKLER	104
EK 1- ETİK İZİN	104
EK 2- ARAŞTIRMA İZNİ	105
EK 3- VERİ TOPLAMA ARACI	106
EK 4- ÇARPIKLIK VE BASIKLIK TABLOLARI	109
9. ÖZ GEÇMİŞ	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1 Demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde	55
Tablo 3. 2 Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Derecelendirme ve Puan Aralıkları.....	57
Tablo 3. 3 Levene Testi Sonuçları	59
Tablo 4. 1 Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlıkları Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
Tablo 4. 2 Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algılarının İncelenmesi	62
Tablo 4.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Program Okuryazarlık Düzeyinin İncelenmesi	62
Tablo 4. 4 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 4.5 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi	63
Tablo 4.6 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Program Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	64
Tablo 4.7 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi	64
Tablo 4.8 Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi	65
Tablo 4.9 Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi	65
Tablo 4.10 Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi	66
Tablo 4.11 Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi	66
Tablo 4.12 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	67
Tablo 4.13 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi	68
Tablo 4.14 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Program Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	68
Tablo 4.15 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi	69
Tablo 4.16 Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi	69
Tablo 4.17 Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi	70
Tablo 4.18 Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Puanları ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki	71
Tablo 8.1 Yeterlik algıları değişkeninin araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin düzeylerinde arpıklık ve basıklık değerleri.....	109
Tablo 8.2 Okuryazarlık değişkeninin araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin düzeylerinde arpıklık ve basıklık değerleri.....	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1 Ders Planı Türleri	35
Şekil 1. 2 Ders Planı Örneği (MEB, 2023).....	40
Şekil 3. 1 Saçılma Grafiği	60



1. GİRİŞ

Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve tezde geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde ise çalışma konusuna ilişkin kuramsal çerçeve açıklanmış ve alanyazın taranarak ilgili çalışmalar başlığı altında daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yöntem başlığı altında açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde toplanan veriler doğrultusunda bulgular ifade edilmiş olup beşinci bölümde ise bulgular ve alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde tartışmaya yer verilmiştir.

Altıncı bölümde ortaya çıkan sonuçlar açıklanmıştır ve bu çerçevede çeşitli öneriler sunulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Hızla değişen dünyada varlığını devam ettirebilmek ve gelişebilmek için toplumların önemli amaçlarından biri yenilikleri takip edebilmektir. Bu amaca hizmet eden en etkili yol ise bireyler aracılığıyla değişimi sağlayacak olan eğitimidir. Bu nedenle eğitim, insanlık tarihi boyunca ve gelişmişlik düzeyi fark etmeksizin bütün toplumlarda varlığını her daim sürdürmüştür (Varış, 1998: 6).

Geniş kapsamlı ve çeşitli boyutlarının olması sebebiyle eğitim kavramı pek çok farklı tanımla açıklanmıştır. Dirik (2015: 2) bu tanımlardaki ortak bakış açılarından hareketle eğitimi “gelişme, yetişme, sosyalleşme, kültürlenme, topluma uyum süreci, bilgilenme, davranışlardaki değişme ve gelişme” olarak tanımlanmıştır. Bu değişim ve gelişim sürecinin etkili sonuçlar doğurabilmesi için eğitimi çevreleyen paydaşların değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Eğitimi oluşturan bu paydaşlar düşünüldüğünde öğrenci, öğretmen ve program en ön sırada sayılabilecek öğelerdir. Bu üç ögenin aynı zaman ve mekânda etkileşimi ile gerçekleşen eğitim okullarda hayata geçirilen işleyişi işaret eder niteliktedir. Bu eğitim planlı ve programlı şekilde önceden tespit edilen amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilen formal eğitimidir (Köse, 2020:40). Bu noktada eğitimin içine aldığı bir başka kavram olan öğretimden söz etmek gerekir. Dirik (2015: 5) öğretim kavramını eğitime göre daha kısıtlı bir alanda, planlı, düzenli ve belirli zaman ve yer çerçevesinde gerçekleşen davranış değişikliği olarak açıklar. Varış (1998: 10) kişinin hayat boyu devam eden eğitiminin okulda plan ve program dahilinde gerçekleştirilen kısmını

öğretim ve bunun kişinin kendi perspektifinden ifade edilmesini ise öğrenim olarak ifade eder. Bu tanımlardan hareketle eğitim ve öğretimin uygulama kısmından önce bir hazırlık aşaması gerektirdiği açıkça görülmektedir. Bu noktada ise kilit rol oynayan ögenin öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen, öğrenene destek olan ve öğrenimin gerçekleşmesi için elverişli bir ortam hazırlayan kimsedir. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği yerde kesinlikle bir veya daha fazla öğretmen bulunmaktadır (Köse, 2020: 33). Eğitimde amaçlı istendik davranış değişikliğini oluşturan kişinin kim olduğu sorulduğunda doğal olarak eğitimi verenler yani öğretmenler cevabı ortaya çıkmaktadır (Koçak, 2012: 4). Bu ifadeler eğitim- öğretim sürecinde bir öğreticinin yani öğretmenin varlığının kaçınılmaz olduğunu gösterir niteliktedir. Akkuzu (2011: 2612)'ya göre öğretmenler eğitimin kalitesini belirleyen en önemli öğelerden biridir. Bu sebeple eğitim-öğretimin arzu edilen nitelik ve kaliteye ulaşması için öğretmenlerin sahip olması gereken belirli mesleki yeterlikler mevcuttur. Yeterlik, genellikle yüksek düzeyde mesleki performans ile ilişkilendirilmektedir ve eğitim alanında öğrencinin performansı ile öğretmenlerin mesleki yeterliği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Kulshrestha & Pandey, 2013: 29). Bu durumda öğretmenin niteliği ile eğitim- öğretimin niteliği arasında birbirini önemli ölçüde etkileyen bir ilişki olduğu düşünülebilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017: 11) başarılı bir eğitim öğretim sistemine sahip olabilmek için yüksek nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenlere sahip olmanın önemine değinmektedir. Öyleyse eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin yeterlilikleri göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konudur.

Profesyonel yeterlik; iletişimin, bilginin, teknik becerilerin, hislerin, değerlerin bireyin ve hizmet edilen toplumun yararına sürekli ve mantıklı kullanımı ve günlük hayata yansımaları olarak ifade edilmektedir (Epstein & Hundert, 2016: 226). Öğretmen özellikleri, bilgisi, davranışı, düşünmesi, duruma özgü karar verme ve öğretim aktivitelerini sonuçlandırma gibi bütün farklı öğeleri göz önünde bulunduran birleştirici ve kapsayıcı bir öğretim yeterliği kavramına ihtiyaç duyulmaktadır (Roelofs & Sanders, 2007: 127). Bu ihtiyaca cevap olarak öğretmen yeterlikleri kavramının, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bu üç boyuta ilişkin alt başlıklar 1) Mesleki bilgi: alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi; 2) Mesleki beceri: eğitim- öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini

yönetme ve ölçme değerlendirme; 3) Tutum ve değerler: Millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim şeklinde sıralanabilir (MEB, 2017: 8).

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” başlıklı belgede belirtilen öğretmen yeterlikleri ele alındığında öğretimi planlama yeterliğinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Alanyazındaki öğretmen tanımlarına bakıldığında öğretmenin taşıması gereken çeşitli özelliklerin yanı sıra öğretimi planlama becerisinden de söz edildiği görülmektedir. Varış (1998: 161) öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmenin öğretmenlerin görevlerinden olduğunu ifade eder. Öğrencinin öğrenmesini yönlendirmek doğal olarak öğretimin planlanmasını da beraberinde getirir. Nitekim Köse (2020: 34) öğretmenleri eğitim ve öğretimi bir program dahilinde ve planlı bir şekilde gerçekleştiren kimse olarak tanımlar. Programın uygulayıcısı olarak bu aşamada planlama işini gerçekleştirecek olan kişinin öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Ertürk (2017: 110)’ün öğretmenleri öğrenme yaşantılarını düzenleyen olmaları yönüyle “durum hazırlayıcı” olarak ifade etmesi de planlama becerisiyle ilişkili bir bakış açısını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler yürürlükte olan eğitim programının uygulanacak ve vurgulanacak olan kısımlarına karar verirler ve bu yönüyle de merkezi bir pozisyona sahiptirler (Ornstein & Hunkins, 2016: 334). Bir dersi veren kimsenin dersin öğretimine ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin uygulama öncesinde bazı kararlar alması gerekir. Bu süreçte uygun karar alma ise bir planlama ile gerçekleşebilir (Tan, 2007: 4). Eğitim programını yerel düzeyde planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarında başlıca rolü öğretmenler üstlenmek mecburiyetindedir. Öğretmenlerin tecrübeli, konu alanında yetkin ve kişilikli olmaları ise planlama için ihtiyaç duyulan önemli özelliklerdir (Yılmaz & Sünbül, 2003: 33, 46). Öğretmenlik mesleği öğretilecek konuda üst düzey bilgiye sahip olmayı da gerektirir. Bu çerçevede öğretmenin vereceği dersin programının kapsamına ve hedeflerine hâkim olması onun mesleki sorumluluklarındandır (Varış, 1998: 167). Bununla birlikte etkinlikleri iyi planlanmak; hedeflerin, hedeflere ulaştıracak eğitim durumlarının ve hedeflere ulaşılma durumunu değerlendirmeyi sağlayacak olan sınav durumlarının nitelikli olmasına bağlıdır (Erginer, 2004: 5).

Öğretmenlerin planlamaya ilişkin göz önünde bulundurmaları gereken ve planlamanın niteliğini etkileyen unsurların eğitim programı öğeleri olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin etkili bir öğretim için nitelikli bir planlama gerçekleştirmeleri ve bunun için de eğitim programı öğelerini en verimli çıktılar sağlayacak şekilde ele almaları gerekmektedir.

Tan Şişman (2017: 1303) da öğretmenlerin eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri arasındaki aktif ve sürekli ilişkisinden oluşan bir bütün olduğunu ve öğrenci, sınıf atmosferi ve başka etkenleri de göz önünde bulundurarak programı organize etme ve bir yol haritası olarak kullanma bilince sahip olmalarının önemli olduğuna vurgu yapar. Bu sebeple planlama yeterliliğinin de bir gerekliliği olarak öğretmenlerin uygulamakla yükümlü olduğu programa dair bilgi ve farkındalık sahibi olması beklenmektedir. Öğretmenlerin bu niteliği öğretimi planlamaya, devamında uygulamaya ve nihayetinde etkili bir eğitim- öğretim gerçekleştirmeye fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri ise alanyazında program okuryazarlığı olarak isimlendirilmektedir. Program okuryazarlığı kavramı Mohammed, Valcke ve Wever (2016: 5) tarafından yürütülen araştırmada farklı ülkelerin ulusal düzeydeki çeşitli öğretmen yeterliklerinin harmanlanıp sonuçta örneklemdeki ortak yeterlikler doğrultusunda uluslararası öğretmen yeterliği olarak ortaya koydukları altı yeterlikten biri olan “program bilgisi ve konu alanı (Türkiye)” başlığı ile göze çarpmaktadır. Keskin (2020: 4)’e göre program okuryazarlığı; öğretim programıyla ilgili bilgiye sahip olma, programı eleştirel bir gözle inceleme, uygulanmasına yönelik yorum yapabilme ve programla ilgili bir bakış açısına sahip olma şeklinde tanımlanabilir. Korkmaz (2021: 9) öğretmenlerin mesleki yeterlik alt başlıklarının program okuryazarlığı ile ilgili olduğunu ve bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bir eğitim felsefesi çerçevesinde programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında yeterlilik sahibi olması gerektiğini ifade eder.

Merkezi olarak düzenlendiğinde programların anlaşılması öğretmenlerin sahip olduğu program bilgisi ile gerçekleşebilir ve öğretmen programı görev yaptığı okul ve şartları, öğrencilerin ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda şekillendirebilir. Böylelikle değişime daha hızlı, kolay adapte olunabilir ve hedeflenen yenilik çalışmalarının etkileri de daha hızlı görülür (Ünver, 2021: 34). Öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının okullarda ne şekilde uygulanacağını etkilemektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin programın neyi, nasıl öğretmeyi hedeflediği konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Dolayısıyla kendi branşlarının öğretim programını incelemek ve değerlendirmek, öğretim programının öğelerinin neler olduğu ve eğitimde nasıl işe koşulacağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmak öğretmenlerin taşıması gereken niteliklerdendir.

Var olan öğretim programının uygulanışı ise öğretmenlerin bu beceriyle yapacağı değerlendirme ve uygulamaya yönelik planlama ile gerçekleşir. Programın olduğu şekliyle uygulanmasından ziyade öncelikle öğrenci ekseninde değerlendirilmesi en etkili sonucu vermeye yardımcı olacaktır. Gürkan (2019: 643)’ın ifadesiyle öğretmen eğitim programının

izinde öğretimi planlayan ve değerlendiren bir öge; planlı eğitimin yapılma sebebi ise öğrencidir. Bu nedenle öğretmenlerin ne derece program okuryazarı oldukları ve öğretimi planlama becerilerinin hangi düzeyde olduğu önemli bir konudur. Nitekim alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar (Aslan, 2018; Aslan & Gürlen, 2019; Kahramanoğlu, 2019; Kuyubaşoğlu, 2019; Saral, 2019; Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Altuncu, 2021; Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Dağ, 2021; Demir & Toraman, 2021; Erdamar & Akpınar, 2021; Güler, 2021; Güneş Şınego & Çakmak, 2021; Sarıca, 2021; Tutuş, 2021; Tuzcuoğlu Bülbül, 2021; Ustabulut, 2021; Yılmaz, 2021; Demir, 2022) mevcuttur. Öğretimi planlama ise alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmalar çerçevesinde ele alınmış ve alt boyutlardan biri olarak tespit edilmiş bir yeterlik olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2008; Bingöl Meşe, 2010; Coşkun, Özer & Tiryaki, 2010; Dilci, 2012; Akkuş, 2013; Yavuz Konokman & Yanpar Yelken, 2013; Özmen, 2016; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2017; Karaca, 2019). Bunun yanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yalnızca planlama yeterliliği üzerine yürütülen çalışmalar da önemli bir yer tutmaktadır (Ünver, 2002; Taşdemir, 2006; Coşkun, Gelen & Öztürk, 2009; Şan, 2013; Üstün & Tekin, 2016; Öztürk & Akyüz, 2016; Gülbahar, 2016; Gülbahar, 2017; Tokgöz Can, 2019; Pehlivan & Özdemir, 2020). Ek olarak az sayıda olmakla beraber planlama becerisinin farklı unsurlarla ilişkili olarak ele alındığı çalışmalar da görülmektedir. Yıldız (2020) öğretimi planlama yeterlik algıları ile zaman yönetimi becerilerini, Aydın (2013) mikro öğretim tekniğinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilik algısına etkisini, Bölükbaş Alper (2019) öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin algılar ile zaman yönetimi becerilerine ilişkin algılar arasındaki ilişkiyi ve Hurioğlu (2016) ise dönüt-düzeltilmenin öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisini ele almışlardır.

Sonuç olarak öğretimi planlama ve okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin çeşitli örneklem grupları ile yürütülmüş çalışmaların yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Program okuryazarlığı üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların katılımcıların düzeyini tespit etme seviyesinde kaldığı ve ilişkisel çalışmaların yeterli oranda gerçekleştirilmediği dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğretimi planlama becerisi ile farklı değişkenlerin birbiri üzerinde etkisi olup olmadığını inceleyen çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Dağlı Türkmen, 2008; Hurioğlu, 2016; Bölükbaş Alper, 2019; Yıldız, 2020). Ancak öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu iki değişkenin birbiri üzerinde

etkililiğini araştırmak öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda hangi öğretmen özelliklerinin edinilmesi gerektiği sorusunun cevaplanması önem arz etmektedir. Bu sayede diğeri için ön koşul olan yeterlik hangisi ise hem yetkili kişi ve kurumlar hem de bizzat öğretmenler ilk olarak o yeterliğin edinilmesi ya da geliştirilmesi üzerine çalışabilir. Bu sebeple bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlıkları hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Mezun olunan fakülte
 - d) Görev yapılan okul türü (devlet/özel)
 - e) Haftalık ders saati
 - f) Öğretim programlarının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Topluma birey yetiştirme temel amacını taşıyan eğitimin nitelikli sonuçlar verebilmesi eğitim programı, öğretene ve öğrenen arasında gerçekleşen etkileşimin niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmen ise bu döngü içerisinde program uygulayıcısı olması ve doğrudan öğrenci ile temasta olması yönüyle temel rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kendine inançlarının öğretme davranışının belirleyicisi olması basit ancak güçlü bir düşüncedir (Henson, 2010: 138). Öğretmenlerin güçlü öz yeterlik inancının yüksek öğrenci başarısı ve istenilen öğretmen nitelikleri ile ilişkili olması sebebiyle öğretmeyi öğrenme deneyimlerinin öğretmen öz

yeterliğini artırmak üzere tasarlanması uygun olur (Mulholland & Wallace, 2001: 243; Oh, 2011: 235). Öğretmen yeterliğinin öğrencinin tutumu ve duygusal gelişiminde etkili olduğu ve bu nedenle öğretmenler arasında etkililik inancının gelişimini araştırmanın büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Oh, 2011: 235). Öğretmenler ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kendi yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri mevcuttur. Öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlikleriyle ilgili ortaya koyacağı değerlendirme vasıtasıyla bu araştırmanın öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlara öğretmen yetiştirme sisteminde muhtemel geliştirilmesi gereken durumlar hakkında program uygulayıcıları olan öğretmenlerin bakış açısıyla geri bildirim sağlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin okullarda hayata geçireceği program hakkında bilgi sahibi olmasının ve var olan programın ön gördüğü süreci ve çıktılarını değerlendirebilmesinin uygulama aşaması için gerekli ilk adım olduğunu ifade edilebilir. Hedefleri iyi ifade edebilmesi, eğitim durumları ve öğrenme sürecini nitelikli bir şekilde organize edebilmesinin yanında öğretmenlerin sistemi olması gerektiği şekilde uygulaması, karşılaşılan problemleri tespit edip analiz etmesi ve sonra programı yeniden uygulaması önemli bir husustur (Oral & Aşılıoğlu, 2014: 36). Bunu gerçekleştirebilmek için ise öğretmenlerin kendilerine sunulan programı okumaları gerekir. Çünkü onların öğretim programını rehber olarak görüp programı, öğretim programındaki hedefleri iyi bir şekilde anlamaları ve özümsemeleri (Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021:179) bu yolla mümkündür. Bunu sağlayabilmek ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmaları anlamına gelmektedir. Öğretim programı okuryazarlığı programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlamalar yapabilme, program hakkında konuşabilme olarak anlamlandırılabilir (Yar Yıldırım & Dursun, 2019: 709). Alanyazında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin program okuryazarlığı düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek belirlendiği çalışmalar mevcut olmakla beraber bu kavramın farklı mesleki becerilerle ilişkilendirildiği çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir.

“Verimli bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmak için bütün etken, imkân ve koşulları dikkate alarak öğretimi zihinde canlandırma, deneme süreci” (Gülbahar, 2016: 700) olarak tanımlanan öğretimi planlama ise eğitimin nitelikli sonuçlar verebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken bir başka önemli yeterlidir. Söz konusu planlama öğretimin gerçekleşmesinden önce süreçle ilgili karar vermenin gerçekleştiği aşamadır. Öğretimi planlama yeterliği büyük oranda öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş çalışmalarla alanyazında yer tutmaktadır. Bu çalışma da öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarının

belirlenmesiyle alanyazına destek olmaktadır. Bunun yanında öğretimi planlama becerisinin çeşitli mesleki beceriler ile ilişkilendirilerek araştırmalara konu olduğu da görülmektedir. Ancak öğretmenlerin öğretimi planlamaları ve program okuryazarlığı ile ilişkisi üzerine gerçekleştirilmiş tam bir çalışma bulunmamaktadır. Program okuryazarlığının ders planlamasına etkisini araştırmayı amaçlayan bir çalışma olduğu görülmektedir. Süral ve Dedebali (2021) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışma neticesinde program okuryazarlığı ile ders planlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ve çalışma öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutmaktadır. Bu tez çalışması ise öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen ihtiyaçlarını ön görmesine yardımcı olabilecek bir araştırmadır. Kullanılan ölçme araçlarının ve katılımcılarının farklılığı ile alanyazına tartışma imkânı sunan bir araştırma niteliğindedir.

Programın hedeflerine erişilebilmesi, öğrenme- öğretme sürecinin tasarlanması, içerik ve sınav durumlarının düzenlenebilmesi için planlamaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Yıldırım & Yıldırım, 2020: 31). Öğretim programı, uygulama aşamasındaki en kritik noktadadır ve öğretmenler programı özelliklerine uygun olarak etkili bir şekilde kullanma sorumluluğunu üstlenmek durumundadır (Taşdemir, 2006: 288). Bunun için ise plan hazırlayan öğretmen okutacağı dersin programını detaylarıyla bilmek zorundadır. Bu aşamada gerçekleştirilen planlama öğrenciye neyin nasıl öğretileceği konusunda sistematik bir karar verme sürecidir (Çiçek & Tok, 2014: 12). Programın hedeflerinin istenilen şekilde öğrenene kazandırılabilmesi için bütün öğelerin sürece en iyi şekilde yansıtılmasını gerektiği söylenebilir. Gelmez Burakgazi (2019: 236)'nin ifadesiyle öğretim programı ve program çıktıları arasındaki bilinmez bir kara kutudur. Bu karakutu programın uygulama aşamasına tekabül etmektedir. Bu aşamada öğretmen konu alanı bilgisini uygulamaz; öğretimde kendi bireysel uygulama bilgisini oluşturur (Ben-Peretz, 2011: 5). Öğretmenlerin bu aşamada planlama yaparken programa hakimiyetleri ne kadar iyi ise o derece nitelikli sonuç almaları beklenebilir. Bu durumda öğretmenlerin bu iki yeterliğe sahip olmasının birbirini güçlendiren özellikler olup olmadığını araştırmak öğretmen eğitimi ve gelişimi konusunda fayda sağlayabilir. Bu araştırmada öğretimi planlama yeterlik algısı ile program okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu ilişkiyi ortaya koyması yönüyle alanyazına, program uygulayıcısı olan öğretmenlere, öğretmenlerin mesleki becerileri ve gelişimleri konusunda destekleyici, organize edici ve karar verici yetkililere katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçelerde (Kayapınar, Yenişehir, Sur, Bağlar) görev yapan ortaokul öğretmenleri ile
2. Elde edilen veriler veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları (sayıltıları) aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri araştırma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarındaki soruları samimiyetle cevaplamışlardır.
2. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri veri toplama araçlarındaki soruları tam ve doğru anlamışlardır.

1.6. Tanımlar

Öğretim: “Belirli bir yerde, belirli bir zaman dilimi içerisinde önceden belirlenmiş amaçlar gerçekleştirmek üzere yapılan programlı, planlı etkinlikler” (Köse, 2020: 22) ya da “davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması süreci” (Demirel, 2003: 9).

Öğretim Programı Okuryazarlığı: “Eğitim programının geliştirildiği felsefesi, tarihi, kültürel, sosyolojik ve psikolojik temelleri ile programın geliştirildiği yaklaşımı anlama, ilgili programın hedef bileşenlerini anlama, açıklama, ve analiz edebilme, bu hedeflere uygun içerik tasarlama, seçme ve uygulamada kullanabilme, öğrenme-öğretme süreçlerini hedeflere uygun seçme, kullanma ve materyal tercihi yapma ya da tasarlama, öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamına ve diğer çevresel faktörlere göre öğrenme- öğretme süreçlerini zenginleştirme, tüm bu unsurları dikkate alarak eğitim hedeflerine, öğrenci özelliklerine, öğretim türü ve konu alanı özellikleri bağlamında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin dizayn edildiği kuramsal bilgi ve operasyonel uygulama becerisini içeren bir uzmanlık yeterliği” (Bolat, 2021: 14).

Öğretimi Planlama: “Etkili bir öğretim için öğrenen ile öğrenenden bilinmesi yapılması beklenenler, öğrenmek ve uygulayabilmek için edindikleri imkanlar ve öğrenmenin nasıl değerlendirildiği arasındaki uyumu sağlamaya çalışmak (Macphail, Tannehill, Leirhaug & Borghouts, 2021: 2)” ve öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konması (Demirel, 2003: 11).

1.7 Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖPOÖ: Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

ÖPYAÖ: Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 Eğitim Programı

Eğitim programının çok çeşitli tanımlarının yapılması temel alınan felsefelerin, eğitim anlayışlarının ya da bu kavramla ilişkilendirilen bağlamların farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır (Akpınar, 2017: 3). Dolayısıyla eğitim programı kavramı yerine tercih edilen kavramlar da çeşitlilik göstermektedir. Bu kavram, kelimenin İngilizce karşılığı olan “curriculum” sözcüğünden yola çıkarak “izlence” ya da yetiştirmek fiilinden yola çıkarak “yetişek” adı ile de anılmaktadır (Demirel, 2020: 1). Sönmez (2020) ile Ertürk (2017) eserlerinde eğitim programını ifade ederken “yetişek” kavramını kullanarak açıklamalarda bulunmuşlardır.

Eğitim programı (curriculum) kavramı yurt dışı literatürde ne olması gerektiğinden ziyade ne olduğu açısından değerlendirilmekte ve öğretmenin gerçekte ne yaptığı olarak açıklandığı görülmektedir (Nunan, 2004:1). Program bir niyet ya da reçete değil gerçek durumlarda ortaya çıkan şeydir (Steenhouse, 1975: 2). Aynı şekilde John Hopkins Enstitüsü tarafından yayınlanan “Curriculum literacy in Schools of Education?” (Okul Eğitiminde Program Okuryazarlığı?) (Steiner, 2018: 3) başlıklı belgede de eğitim programı “öğretilen şey” olarak ifade edilmekte ve öğrencinin öğrenmesinde kesinlikle önem arz ettiği belirtilmektedir.

Sönmez (2020: 11)’e göre yetişek; devletin anayasal düzenini, uzak ve genel hedeflerini sistem içerisindeki konumuyla içselleştirecek, istenilen türde vatandaş yetiştirmek için düzenlenir ve uygulanır. Varış’ın (1996: 13) “çocuklar gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikler ve yaşantılar” şeklinde ifade ettiği eğitim programının da bu doğrultuda devletin yetiştirmek istediği birey özellikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Programda yapılacak her değişiklikte sağlanması gereken niteliklerden biri olarak bahsi geçen “hükümet düzeyinde politikaların devamlılığı ve bağlılık” (Ali & Baig, 2012: 1) maddesi programların topluma kazandıracağı birey özellikleri doğrultusunda şekillendiğini desteklemektedir. Steiner (2018: 4)’in ifadesiyle eğitim programı standartlarda belirtilen amaçlara ulaşmak için bir araçtır. Demirel (2020: 4) ise eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır.

Bahsi geçen tanımlardan hareketle eğitim programının hem eğitim kurumu içinde hem de dışında yapılan faaliyetleri kapsayan bir kavram olduğu görülmektedir. Bu kapsamın daralması ile hiyerarşik olarak “öğretim programı, ders programı, ünite programı ve konu planı” (Gültekin, 2020: 16-17) şeklinde bir sınıflama yapılmaktadır. Öğretim programı bir dersin öğretimi ile ilgili okul içinde ya da dışındaki aktiviteleri anlatırken; ders programı, bir ders saati sürecince öğrencinin kazanımları edinmesine yönelik bir planlamayı ifade eder (Demirel, 2020: 6). Eğitim programı uygulanabilirlik kazanabilmesi için öğretim programı ve ders programını kapsamakta ve öğretim programı da hedefleri gerçekleştirebilmek açısından ders programını kapsamaktadır (Gültekin, 2020: 18).

Öğretmenlerin ne öğreteceği başka bir deyişle öğrencilerin neler öğreneceği yani ürün olarak da tanımlanan program (Wen Su, 2012:153) kavramının hayat boyu öğrenme ve bütüncül gelişme için ihtiyaç duyulan becerilere dayanması gerekir. Bu anlamda programın taşınması gereken nitelikler şu dört maddeyle ifade edilmektedir: 1) kapsayıcı ve adil, 2) nitelikli öğrenme ile tanımlanan, 3) hayat boyu öğrenmeyi destekleyici ve 4) bütüncül gelişmeyle ilgili (Stabback, 2016: 4).

Eğitim programının işlevlerine dayanarak Posner (1995: 10-12) tarafından geliştirilen bir başka sınıflamaya göre program türleri şu şekildedir: 1) Resmi eğitim programı: Program kılavuzunu; hedefler, planlar ve konuların aktarılma sırasını, kullanılacak araç – gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program, 2) İşevuruk eğitim programı: Öğretmenin sınıfta öğrettikleri, nasıl öğrettiği ve öğrenme ürünlerini kapsayan program, 3) Örtük eğitim programı: Resmi programda açık olarak belirtilmeyen, öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren program, 4) İhmal edilen program: Resmi ya da işevuruk programda bulunmayan, öğretilmeyen konular ve öğretilmeme sebebini içeren program, 5) Destekleyici eğitim programı: Resmi program haricinde öğrencilerin istek ve gönüllükleri doğrultusunda planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak ifade edilmektedir (Akt. Demirel, 2020: 4). Belirtilen bu program türlerine ek olarak ilk kez ortaya atılan bir başka program türü de karşıt eğitim programıdır. Bu program ise resmi programın hedeflerinin tam tersini kazandırmak üzere oluşturulmuş bir program olup örtük programdan farklı olarak resmi programı ortadan kaldırmak amacındadır. Örtük programda ise böyle bir amaç bulunmamaktadır (Sönmez, 2020: 17).

Geliştirilecek program türü fark etmeksizin öncesinde cevap aranan bazı sorular şunlardır: 1) Eğitim hedefleri neler olmalıdır, öğrencilere kazandırılacak davranışlar neler olmalıdır? 2) Bu davranışların kazandırılması için öğrenci hangi yaşantıları geçirmelidir? 3)

İstendik davranışı geliştirmek için eğitim durumları nasıl örgütlenmelidir? 4) İstendik davranışlar ne derece etkilidir? 5) Önceki soruların cevapları neticesinde programda yapılması gereken değişiklikler nelerdir? Bu sorular doğrultusunda hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme faaliyetleri olarak üç eğitim programı unsurundan söz edilmektedir (Ertürk, 2017: 14). Demirel'in yaptığı program geliştirme tanımı da bu sorulara cevap verecek niteliktedir. Program geliştirme Demirel'in (2020: 5) tanımıyla "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" dür. Bu tanım eğitim programının dört temel ögesini işaret etmekte olup bu öğeler: hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme değerlendirme şeklinde sıralanabilir.

2.1.1.1 Hedef

Programın ilk ve en önemli ögesi olan hedef "Niçin öğretiyoruz" sorusuna cevap bulmaya çalışır. Hedef; programın uygulanması neticesinde öğrenciden ulaşması beklenen nokta (Akpınar, 2017: 116) ya da kazanması beklenen özellikler (Görgeç, 2019: 11) olarak ifade edilebilir.

Hedeflerin dikey ve yatay olmak üzere iki boyutta sınıflandırıldığı görülmektedir. Dikey boyut: genel hedefler, uzak hedefler ve özel hedefler olarak üç farklı başlıkta incelenebilir. En genel çerçevede olan ve eğitim sisteminin yetiştirmek istediği birey özellikleri uzak hedefleri ifade etmektedir (Özçelik, 2016: 9). Uzak hedeflerin daha somut ve kurum bazında ifade edilen hali ise genel hedefleri oluşturmaktadır. En dar kapsamlı olan özel hedefler ise bir ders ya da konu seviyesinde öğrenciden beklenen kısa süreli özelliklerdir. Hedeflerin yatay boyutta sınıflaması ise Bloom tarafından geliştirilen taksonomide bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak üç başlıkta açıklanmaktadır. Daha sonra Krathwol tarafından yapılan güncelleme ile bilişsel alan; bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutta incelenmiştir (Akpınar, 2017: 125-127). Bilişsel alan zihinsel öğrenmelerle, duyuşsal alan ilgi ve tutumlarla, devinimsel alan ise zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerle ilişkilidir (Demirel, 2020: 112,113).

2.1.1.2 İçerik

İçerik, programın ikinci ögesi olup "ne öğretelim" sorusuna cevap aramaktadır. Hedef davranışları kazandıracak şekilde ünitelerin ve konuların düzenlenmesi olarak da ifade edilmektedir (Sönmez, 2020: 130). Bu sebeple Akpınar (2017: 140) içeriği hedeflere gitmeye yardımcı bir araç olarak değerlendirir.

İçeriğin tasarlanması noktasında program geliştirme ile ilgili olarak farklı felsefeler benimsendiği için içerik düzenlemesi konusunda da farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. "İçerik,

temele alınan felsefe ve eğitim felsefesine göre de düzenlenebilir.” İdealizm ve daimicilik temele alınmışsa içerik ideaya ulaşmak, mutlak değişmez doğruluğu kişiye kazandırmak için düzenlenmelidir. Realizm ve esasicilik temel alınmışsa doğal ve toplumsal gerçeği ele almak gerekir (Sönmez, 2020: 133). Pragmatizm ve onun eğitimde uygulaması olan ilerlemecilik felsefesinin prensiplerine göre içerik; konu, bilgi ya da öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli, çocuğun ilgi alanlarına uygun aktif etkinliklerden oluşmalı ve öğrencilerin deneyim edinmeleri sağlanmalıdır. Yeniden kurmacılık felsefesine göre ise değişim ve yeni bir düzen kurma düşüncesi önemlidir. Bu nedenle programlar da sosyal, ekonomik ve politik iddialar çerçevesinde yeniden şekillendirilmelidir (Akpınar, 2019: 128, 134).

İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavramlara ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır (Demirel, 2020: 143)

Varış (1996: 115-116) program düzenlemesinde içerik seçerken toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Akpınar (2017: 150) da içerik seçiminde toplumsal açıdan uygunluk kriterinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir.

2.1.1.3 Öğrenme ve Öğretme Süreci

Programın üçüncü ögesi olan eğitim durumu kavramı, nasıl öğretileceği üzerinde durmaktadır. Bu kavram öğretmen açısından öğretme, öğrenci açısından ise öğrenme durumunu ifade eden programın süreç boyutudur (Görgeç, 2019:12) Bu süreç boyutu öğretme süreci olarak değerlendirildiğinde öğretme stratejileri, öğretme yöntemleri, öğretme tekniklerini kapsar. Öğrenci açısından bir değerlendirme yapıldığında ise öğrenme stilleri, stratejileri ve öğrenme modelleri göz önünde bulundurulacak unsurlardır (Demirel, 2020: 151-166).

Eğitim durumları hangi bakış açısıyla düzenlendiği fark etmeksizin ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme olmak üzere dört değişkeni içermektedir (Demirel, 2020: 167; Akpınar, 2017: 161; Güven & Alan, 2020: 337). İpucu öğrenciyi hedef davranışa yaklaştırmak için bildiklerini hatırlaması adına yazılı ya da sözlü olarak verilen mesajlardır. Öğrenci istenilen davranışı gösterdiğinde bu davranışın tekrarını sağlamak için kullanılan uyarıcılar da pekiştireç olarak isimlendirilir. Öğrenene uygun şekilde ve sıklıkta verildiğinde öğrenme seviyesini artıran bir araç olduğunu söylenebilir. Dönüt, öğrenme süreci ile ilgili öğrenciye öğrenmesindeki yeterlilikleri ve eksiklikleri doğrultusunda bilgi verme eylemini anlatırken

düzeltilme ise yapılan geri bildirim vasıtasıyla eksikleri kapatma ya da yanlışları doğrulama eylemidir (Güven & Alan, 2020: 338-340).

Eğitim durumları düzenlenirken amaca görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik, kenetlilik, içeriğe görelilik ve öğretim ilkelerine görelilik prensipleri göz önünde bulundurulmalı (Güven & Alan, 2020: 340-342), konular somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ve ön koşul olma özelliklerine göre sıralanmalıdır (Sönmez, 2020: 200).

Eğitim durumları giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. (Akpınar, 2017; Sönmez, 2020; Demirel, 2020; Güven & Alan, 2020). Giriş etkinlikleri ders başında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş adımlarından oluşmaktadır. Öğrenciyi derse hazırlama basamağı olarak görülebilir. Geliştirmede öğrenciyi amaca ulaştıracak şekilde planlanan etkinliklerle içeriğin özümsemesi sağlanır. Sonuç etkinliklerinde ise konu ya da kazanımların aktarılmasından sonra ne kadar öğrenildiğini değerlendirmek, eksikleri tamamlamak ya da yanlış noktaları düzeltmek amaçlanır.

2.1.1.4 Ölçme ve Değerlendirme

Programın son aşamasında hedeflerin ne derece gerçekleştirildiğine ölçme araçları vasıtasıyla bakılmaktadır (Görgeç, 2019:12). Değerlendirme ise ölçme işlemi sonucunda istenilen davranışın edinilmesine yönelik bir yargıya varma işlemidir (Demirel, 2020: 168). Kazanımlara ulaşmada başarısızlık durumunda değerlendirmenin amacı neden böyle olduğu ile ilgili bir saptama yapmaktır (Nunan, 2004: 7).

Sınama durumları düzenlenirken önce sınama amacına karar verilmeli ve belirtke tablosu hazırlanmalıdır (Demirel, 2020: 168; Akpınar, 2017: 170). Eğer ön koşulları ve ön öğrenmeleri üzerine bilgi edinme amacı varsa tanılayıcı değerlendirmeden, süreç içerisinde öğrenmedeki zorlukları bertaraf etme ve düzeltmeler getirme amacı varsa biçimlendirici değerlendirmeden, program sonunda beklenen davranışa, özelliklere ya da becerilere ulaşılma derecesine ilişkin yargıya varma amacı varsa düzey belirleyici değerlendirmeden faydalanılır (Güven & Alan, 2020).

Sınama durumları açık ve anlaşılır ölçme araçları ile hedef davranış ölçecek soru tipleri kullanılarak, olumsuz söz öbekleri belirgin hale getirilerek, ölçme aracındaki her madde bir davranış ölçmeye yönelik ve bağımsız olacak şekilde ve bilişsel, duyuşsal, devinimsel niteliklere uygun olarak yalnız bir düzeyde davranış ölçecek şekilde düzenlenmelidir (Akpınar, 2017: 170; Demirel, 2020: 168,169).

Eğitim programının bu dört ögesi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde başka bir deyişle program geliştirme sürecinde öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Bilgi, tecrübe ve becerileriyle öğretmenler program geliştirmenin merkezinde yer alırlar. Program bir başka birlik tarafından hazırlanmış olsa bile öğretmenler onu bilmek ve anlamak noktasında çaba göstermek zorundadır (Alsubaie, 2016: 106). Bu öğretmenlerin bilgi ve inançlarının standart olması anlamına gelmemektedir. Ancak başarılı bir yenilik ya da müdahale için başlangıç noktası olmalıdır. Önceden belirlenen program minvalindeki pedagojik uygulamalar, genellikle öğretimde önceden saptanmış yöntemleri takip etmek için üniversitelerde ve mesleki gelişim fırsatları ile geleneksel olarak yetiştirilmiş öğretmenler ile ilişkilendirilmektedir (Owens, 2017: 22). Dolayısıyla denilebilir ki programı öğretme, geliştirme ve seçme noktasında öğretmenleri hazırlamadaki başarısızlık çözülebilir ve çözümlidir (Steiner, 2018: 16). Bu konuyu çözmek ise öğretmenlerin beceri ve yeterliliklerinin neler olması gerektiği sorusunu gündeme getirebilir. Bu soruyu cevaplama ihtiyacı program geliştirme ve uygulaması noktasında öğretmenin rolünü göz önünde bulundurmayı beraberinde getirmektedir. Neticede program okuryazarlığı bu konuya açıklık getirme çabası sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır. Program okuryazarlığı öğretmen yeterliklerinden biri olarak değerlendirilmekte ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde de önem arz etmektedir.

2.1.2 Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Yeterliği

Sürekli olarak değişen dünyanın toplumların ihtiyaçlarını şekillendirdiği bilinmektedir. Bu durum eğitim sistemi içerisinde yetişen bireyden beklenen davranışların da zamanla farklılık göstermesine yol açmaktadır. Sonuç olarak eğitim programlarının ortaya çıkan bu yeni çerçevede güncellenmesi ihtiyacı doğmaktadır. Eğitim programlarının istendik yönde sonuçlar verebilmesinin ise uygulayıcı olan öğretmenlerin rolünün önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen eğitimde önemli bir bileşendir ve öğrenmedeki merkezi rolü ile kazanımlara ulaşmanın arkasında itici bir güçtür. Bu nedenle öğretmenlerin programın ne kadar iyi uygulandığı ve öğrencilerin sınıfta ne kadar iyi öğrendiği üzerine araştırmalar yürütülmüştür (Rachmad, Mahendika, Lestari, Meisarah & Rachman, 2023: 154).

Eğitimdeki en önemli öğelerden biri olarak değerlendirilen ve diğer iki kritik öge öğrenci ve program ile çok yakından alakadar olan öğretmenlerin özellikleri önem arz etmektedir (Çavaş & Kesercioğlu, 2008: 77). Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2019: 202) tarafından ideal bir öğretimde olması gereken donanımlar olarak açıklanan özelliklerin öğretmen yeterliği şeklinde isimlendirildiği belirtilmektedir. Eğitim öğretimin öğretmenlerin merkezde olduğu klasik anlayıştan öğrenci merkezli bir yaklaşıma evrilmesi öğretmenlerin

vazifelerinin değişmesine sebebiyet vermiştir. Bu değişim öğretmenlerde bulunması beklenen bilgi, beceri ve özellikleri ile taşıdıkları sorumluluklarında da artışı beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin öğrenmesinde ve öğrenmenin kalıcılığında ise öğretmen yeterlikleri oranında artış gözlenecektir (Karacaoğlu, 2008: 71). Yeterlik en geniş ifadesiyle kişilerin bir işi yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları içine alır. Öğretmen yeterliği ise eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini etkileyen öğretmenlerin taşıdıklarına inandıkları bireysel yeterliklere ilişkin inançları şeklinde ifade edilebilir (Çavaş & Kesercioğlu, 2008: 77).

Yeterlik kavramı yükseköğretimde bir alana dair yükseköğretim derecesini başarılı bir şekilde bitiren kimselerin neler bilebileceği, neler yapabileceği ve hangi konularda yetkinliğe erişmiş olduklarını anlatır (Turan, 2017: 187). Bu tanımdan hareketle üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan adayların öğretime ve alana dair ne bildikleri, bilgileriyle neler gerçekleştirebilecekleri ve hangi yetkinliklere sahip olmaları gerektiğinin belirlenmesi etkili bir eğitim öğretim süreci için gereklidir. Bu konuda öğretmen yeterliklerinin hem yurt içinde hem yurt dışında belirli ölçütlerle çerçevesinin çizilmeye çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2006; TED, 2009; The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011; Yavuz, Özkaral & Yıldız, 2015; MEB, 2017; Turan, 2017).

MEB tarafından Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinde öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri bu işi etkili ve verimli bir şekilde yapabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmıştır. Burada 39 alt yeterlik ve 244 davranışı ifade eden göstergelerden oluşan altı genel yeterlik olduğu belirtilmiştir. Buna göre söz konusu yeterlikler şu şekildedir: A. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, B. Öğrenciyi Tanıma, C. Öğrenme ve Öğretme Süreci, D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, F. Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2006: 11,12). Burada yer verilen yeterliklerin daha sadeleştirilmiş bir versiyonu ile MEB’in 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin güncellenmiş yeni bir belge (MEB, 2017: 8) düzenlendiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken 3 genel yeterlik ve bunların alt yeterlikleri şu şekildedir (MEB, 2017: 8): A- Mesleki Bilgi (Alan bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Mevzuat Bilgisi), B- Mesleki Beceri (Eğitim Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Ölçme ve Değerlendirme), C- Tutum ve Değerler (Milli, manevi ve Evrensel Değerler; Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliği, Kişisel ve Mesleki Gelişim). Her iki raporda da içerik, alan ya da program bilgisi olarak anılan

bilgi boyutunda bir yeterlik olduğu görülmektedir. Öyleyse öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik yeterli bilgiye sahip olmaları beklenen bir niteliktir. Benzer şekilde Türk Eğitim Derneği'nin yayınladığı Öğretmen Yeterlikleri raporunda ifade edilen yeterliklerden biri olarak teknolojik pedagojik alan bilgisi ortaya çıkmaktadır. Bu başlık altında kastedilen öğretim programı ve konu alanı ve bunların diğer alanlarla ilişkisi, programın ne şekilde aktarılacağı, alandaki yenilikler, alanın temel kavramları, araç ve yapıları ve öğrenene kazandırılacak içeriğin teknoloji ile birleştirilmesi konularında bilgi sahibi olma durumudur (TED, 2009: 35). Bu durumun yurt dışındaki eğitim sistemlerinde de öğretmenlik mesleği standartları arasında değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Nitekim Avustralya'da öğretmenlik standartlarından biri "İçeriği ve Nasıl Öğreteceğini Bilme" olarak adlandırılmıştır. Bu standardın alt başlıkları ise 1- Öğretim Alanı İçeriği ve Öğretim Stratejileri, 2- İçerik Seçimi ve Organizasyonu, 3- Öğretim Programı, Değerlendirme ve Raporlama, 4- Yerliler ve Yerli Olmayanlar Arasında Uzlaşmayı Teşvik Etmek İçin Aborjinleri ve Torrest Strait Adalıları Anlama ve Saygı Gösterme, 5- Bilgi ve İletişim Teknolojisi şeklinde belirlenmiştir (The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2011). ABD'nin New Jersey eyaletinde öğretmenlik mesleği standartları A. Öğrenci ve Öğrenme, B. İçerik, C. Öğretimsel Uygulamalar, D. Mesleki Sorumluluk şeklinde belirtilirken Virginia' da A. Meslekî Bilgi, B. Öğretimi Planlama, C. Öğretim Verimliliği, D. Öğrenci Öğrenmesi ve Değerlendirme, E. Profesyonellik, F. Öğrenme Çevresi olarak sınıflandırılmıştır (Yavuz, Özkaral & Yıldız, 2015: 62).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin standardize edildiği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine ilişkin bu raporlamalar (MEB, 2006; MEB, 2017; TED, 2019) incelendiğinde farklı isimlendirmelerle de olsa içeriğe ve programa yer verildiği söylenebilir. Bu da demektir ki nitelikli bir öğretmenin programa ve dolayısıyla programı oluşturan öğelere dair bilgi ve farkındalık sahibi olması gerekir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendiren ve öğretmene yol gösteren programın öğeleri sürekli ilişki içerisinde (Köksal, 2007: 180). Öğretimin kaliteli olmasını garantileyebilmek ise öğretim programının bu öğelerinin (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) uyum içerisinde olmasıyla mümkündür. Bu uyumun sağlanabilmesi de içeriğe, yapılacak olan aktivitelere ve bunların hangi hızda gerçekleşeceğine karar veren öğretmenlerin sorumluluğundadır. Çünkü öğretmenler var olan programın uygulayıcısı olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyacına yönelik bir adaptasyon yapmak durumundadır. Bu görev programa değil öğretmene aittir (MEB, 2023: 5, 21). Öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesi programı doğru şekilde anlayabilme ve uygulayabilme becerisiyle ilişkilidir. Öğretmenlerin bu yeterliğini ifade eden kavram olarak ise

öğretim programı okuryazarlığı hem bilimsel çalışmalarda hem de MEB tarafından yakın zamanda düzenlenen “Öğretim Programı Okuryazarlığı Rehberi” başlıklı belgede önemli yer tutmaktadır. Bu kavram genel hatlarıyla “programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama ve algılama biçimleri, programlarla ilgili tutumları ve programların uygulanmasındaki beceri ve yeterlilikleri” olarak açıklanmaktadır (MEB, 2023: 5).

2.1.3 Program Okuryazarlığı

Okuryazarlık kavramı farklı disiplinlerde çeşitli anlayışlarla yer bulduğundan klasik okuma ve yazma becerisinden tamamen kopuk olmamakla birlikte içerdiği anlam açısından değişime ve gelişime uğramıştır. Hangi bilgi, anlayış, beceri, süreç, değerler ve tutumun okuryazarlığın tanımında yer alacağını tasvir etmek zorlayıcı (Smith, 2013: 220) olmakla birlikte okuryazarlık Moon, Harris ve Hays (2021: 90) tarafından sosyal olarak yerleşik genel amaçları ve alana has bilgi, beceri ve süreçleri içeren okuma ve yazma becerilerinin karmaşık sıralanışı olarak görülmektedir. Önal’ a (2010: 5) göre bilginin oluşumu, aktarımı ve bilgi teknolojileri konularında etkin olan teknoloji alanında köklü değişimlerin olması eğitimde yeni birçok okuryazarlık türünün ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. 21. Yüzyıl teknolojisinin etkisiyle bu kavramın anlamı okuryazarlık becerisinin yanında bilgiye nasıl ulaşılacağı, bilgiyi analiz etme, sentez yapabilme ve eleştirel düşünme becerilerini de içine alarak değişmiştir (Yılmaz & Esmer, 2021: 74). Eğitim programı okuryazarlığı da bu anlam genişlemesiyle eğitim alanında ortaya çıkan güncel okuryazarlık türlerinden biri olarak alanyazında yer tutmaktadır.

Program okuryazarlığı (curriculum literacy) kavramı yurt dışında 1980’li yıllarda öğrenme ortamları için materyal düzenleme olarak görülmüştür. Shulman (1987: 8) öğretmenlik mesleği bilgi tabanı olarak belirlediği yedi kategoriden birine program bilgisi (curriculum knowledge) ismini vermiş ve bu kavramı öğretmenin konuya uygun materyal seçme ve sınıfa adapte etme becerisi olarak görmüştür. Ariav (1988: 1-2) ise bu tanımı sınırlı bulmuş ve uygun materyal seçimini, sınıfa uygulanmasını ve değerlendirmesini başlangıç seviyesinde program okuryazarlığı olarak nitelendirmiştir. Ona göre program okuryazarlığı, programın öğretimin önemli bir boyutu olabilmesi için iki farklı düzeyde öğretmenin edinmesi gereken bilgi ve beceriler hiyerarşisini öne çıkarmaktadır. Daha yüksek düzeyde program okuryazarlığı en azından program geliştirme yaklaşımlarına ve bu süreçte değerlendirilecek değişkenlere aşina olmayı gerektirir. Hasweh (2005: 276) de Shulman tarafından belirlenen yedi bilgi tabanı kategorileri arasında yer verilen pedagojik içerik bilgisini ele alırken diğer kategoriler

arasındaki etkileşimin, bunların arasında oluşabilecek hiyerarşinin ve her kategorideki farklı bilgi formlarının göz ardı edildiğini ileri sürmüştür.

Türkiye’de ise var olan programların uygulanması noktasında öğretmenlerin programı algılayışları, programa yönelik tutumları ve programı pratiğe uyarlama becerisini problemlerden biri olarak ifade eden Akınoğlu ve Doğan (2012) program okuryazarlığı kavramını çözüm olarak önermişlerdir.

Program okuryazarlığı basit ve sade bir şekilde anlatılmak istendiğinde “programı anlamak, yorumlamak ve farklı durumlar için uyarlamak” (Keskin, 2020: 19), “eğitim programı hakkında bilgi sahibi olup, programın özelliklerini kavrayarak uygun eğitim ortamlarında hayata geçirilmesi” (Şahin, 2020: 7) şeklinde tanımlanabilir. Steiner (2018: 18)’a göre ise program okuryazarlığı öğretmenlere kullanmaları söylenen materyallerdeki eksikleri tanımlamak ve gidermek olarak anlaşılmaktadır.

Aslan (2019: 24)’a göre program okuryazarlığı bilgi edinme, seçme, bilgiyi yorumlama ve düzenlemeden oluşur. Bu doğrultuda Şahin (2020: 26)’ın terimsel bilgiye sahip olma, programı planlayabilme ve uygulayabilme olarak üç boyutta baktığı eğitim programı okuryazarlığı kavramı bu tanımları destekler niteliktedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere program okuryazarlığı yalnızca bilişsel düzeyde sahip olunan bir beceri değil pratiğe aktarma becerisini de içine alan bir kavramdır. Nitekim Erdamar’ın (2020: 35) “program okuryazarlığı, aslında öğretmenlerin programa dair teorik bilgiler ile uygulamaya dair pratik becerileri birleştirme yeterliğidir” ifadesi de bilgi ve uygulama düzeyini birleştiren alternatif program okuryazarlığı tanımı olarak görülebilir.

Program okuryazarlığı kavramı eğitim programı bileşenlerine ilişkin olarak da tanımlanmakta ve bu tanımlar aynı zamanda eğitimcilere de yol gösterici nitelik taşımaktadır. Kahraman (2020: 30) bu bakış açısıyla program okuryazarlığı kavramını “eğitim programını oluşturan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını anlama, uygulamada kullanabilme, öğrenci özelliklerine ve şartlara uygun olarak programda değişiklikler yapabilme becerisi” olarak tanımlamıştır. Yıldırım (2019: 6) da bu anlayışla program okuryazarlığını öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim programının temelleri ile ilgili ipuçlarını, programı oluşturan unsurları ve bunlar arasındaki ilişkiyi doğru şekilde anlamlandırma şeklinde açıklamaktadır. Erdem ve Toy (2021: 89) ise öğretmen eğitimcileri görüşleri doğrultusunda program okuryazarlığını programı bilmek, anlamak, uygulamak ve analiz etmek olmak üzere dört kategori altında tanımlamakta ve program okuryazarlığı bileşenlerini ise 1) kazanım,

içerik, öğrenme deneyimleri, değerlendirme, 2) okuma/yazma ve 3) alan yeterliliği olarak ifade etmektedir.

Korkmaz (2021: 8-9) program okuryazarlığı kavramının yalnızca programın bu dört temel öğeden ibaret olmadığını ve esasen bu öğelerle ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliliklerinin program geliştirme uzmanlarının sahip olduğu teknik yeterlilikler olduğunu ifade etmektedir. Fakat öğretmenlerin program geliştirme sürecinde aktif olması ve programların felsefi boyutuyla ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olması gereklidir. Erdamar (2020: 33) program okuryazarlığı kavramını ilerlemeci ve yapılandırmacı öğretim programlarını dayandıkları felsefe, anlayış ve paradigmlar ile sürecin tüm boyutlarıyla anlaşılması ve yorumlanmasını da kapsayan bir ifade olarak ele almaktadır. Yar Yıldırım ve Dursun (2019: 6) da program okuryazarlığına bu vizyonla bakmakta ve bu kavramı tanımlarken “programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlamalar yapabilme (zaman, yöntem, sınıfa uygun öğretmeni seçme, materyal, öğrenme ortamı vb.), program hakkında konuşabilme (felsefesi, amacı, hedefleri, gelişime uygunluğu, hazırlığı ve uygulanışı, değerlendirme)” hususlarına dikkat çekmektedir.

2.1.3.1 Program Okuryazarlığının Önemi

Programlar dayandıkları felsefe ve paradigmlar doğrultusunda yapılandırıcı bir yaklaşımla geliştirilse de bunun yansımalarını görebilmek için temel rol ve sorumluluklar yönetici ve öğretmenlere düşmektedir. Çünkü var olan programın etkili ve verimli sonuç verebilmesi ancak yönetici ve öğretmenlerin kurum içerisinde programın uygulamasına bağlı olarak gerçekleşebilir (Erdamar, 2020: 33-34). Program geliştirmenin “hazırlanmış programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi” (Varış, 1996: 16) tanımından hareketle programın eğitimdeki rolünü ortaya koyabilmek için eğitimcilere önemli ölçüde rol düştüğü açıkça görülmektedir. İyi bir program yalnızca ders kitabı ya da değerlendirme tarafından yönlendirilmemelidir (Stabback, 2016: 29). Buna ek olarak program durağan olamaz. Aksine sürekli bir akışta olan yaşayan bir belge olmalıdır. Genel olarak toplum içinde ve eğitim topluluğundaki değişikliklere uyaranabilir olması gerekir. Ancak o zaman eğitimsel süreçlerde etkili bir değişiklik olabilir (Alsubaie, 2016: 107). Öğretmenler önceden belirlenen programı kullandıklarını ifade etseler de aslında programı profesyonel öğrenme ve öğretme deneyimlerine dayanan kendi pedagojik tercihlerine uyduracak şekilde değiştirmektedirler (Owens, 2017: 1). Bu nedenle program okuryazarı bir eğitimci olmak yapılan bu değişikliklerle programın amaçlarına ulaşabilmesi için önem arz etmektedir.

Merkeziyetçi eğitim sisteminde programlar hazır olarak sunulmaktadır. Ancak program her zaman var olduğu şekliyle uygulamaya konulamaz. Bu noktada eğitim programı okuryazarı olmayan pasif teknisyen rolündeki bir öğretmen programı olduğu gibi uygulamak zorunda kalabilir (Korkmaz, 2021: 13). Bu da programın nitelikli sonuçlar vermesine engel teşkil eder. Yani programın nitelikli olup olmaması fark etmeksizin program uygulayıcılarının eğitim programı okuryazarı olması eğitimi nitelikli hale getirmek için gereklidir. Bolat (2021: 13) da bu doğrultuda program okuryazarlığı becerisine sahip olmayan eğitimcilerin programı amacına uygun şekilde gerçekleştirmekte zorlanacaklarını ifade etmektedir. Çünkü eğitim programını anlamak ve program ile ortak dili kullanmak için öğretmenin program okuryazarı olması bir ihtiyaçtır.

Saral (2019: 20-21) makro düzeyde alınan kararları ve programın durumunu yorumlamanın önemli olduğunu ve bu sebeple programın bütün ön koşulları elverişli olsa da iyi bir öğretmen olmak için program okuryazarı olmak gerektiğini belirtmektedir. Geçmişte eğitimle ilgili pek çok yenilikte öğretmen, başkaları tarafından gerçekleştirilen bu yeniliklerin yürütücüsü ve uygulayıcısı olarak görülmüştür. Öğretmenlerin bu yenilikleri mümkün olduğunca onları geliştiren kurum veya yetkililerin ön gördükleri tasarı doğrultusunda uygulaması beklenmiştir. Ancak eğitimsel yeniliklerin büyük çoğunluğu hayata geçirilememiştir bile. Çünkü öğretmenler bir değişiklik süresinden sonra yeni davranışı terk edip daha rahat oldukları eski rutinlerine dönmüşlerdir (Verloop, Driel & Meijer, 2001: 453). Bu da göstermektedir ki programın hedefleri ne kadar nitelikli belirlense de bu niteliklerle programı başarıya ulaştıracak olan program okuryazarı öğretmenlerdir. Öyleyse program okuryazarlığı değişiklere kolay adapte olma, olası problemleri fark edip önleyici tedbirler alma, öğretim programını verimli olacak şekilde uygulama ya da uyarlama becerileriyle öğretmeni güçlendiren (Keskin, 2020: 20-21) bir nitelik olarak göze çarpmaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla nitelikli insan yetiştirme amacı olan eğitimde programın kritik önemi düşünüldüğünde program okuryazarlığı eğitim sisteminden toplum adına istenilen sonucu elde edebilmek için de önemli bir yere sahiptir (Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021: 283). Programın eğitim sistemindeki önemi göz önüne alındığında öğretmenlerin okuryazarlık düzeyi sistemi etkileyebilir (Yar Yıldırım, 2021: 1549).

Araştırmalar kaliteli bir programın etkili ve tam uygulanmasının öğrenci başarısında önemli olduğunu açık hale getirmektedir (Steiner, 2018: 3). Programın başarısını direkt olarak etkileyen şey programın öğretmen tarafından farklı boyutlarıyla doğru ve yeterli şekilde uygulanmasıdır. Program okuryazarlığının amaç ve tanımlarına bağlı olarak program

amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğretim programını doğru şekilde anlaması ve uygulaması son derece önemlidir. Bu anlamda program gerekliliklerini yerine getirmek için öğretmenler program okuryazarlığına sahip olmalıdır (Özüdoğru, 2022: 113,114). Bu sebeple program okuryazarlığı programın başarısına ve nihayetinde öğrencinin başarısına da etki etmesi yönüyle önem arz etmektedir.

Eğitim aktivitelerini sistematik olarak uygulamak için bir plan olarak da ifade edilen program bir inşaat planına benzetilmektedir. Bu anlamda program, içerik ile öğretimsel yöntemleri birleştirir (Wen Su, 2012: 154). Program farklı öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uyumlanabilir olmalıdır ve öğretmenler bu noktada kritiktir: öğrenme içeriğine, aktivitelere, öğrencilerin programda ilerlemesi ve etkili öğrenmesi için ihtiyaç duydukları hızı karar veren ve uyarlayan öğretmendir (Stabback, 2016: 34). Öğretmenin alan bilgisi; olay, ilke, kavram ve teorisinin birleştiği bir disiplin ve söz konusu disiplinde bu bilgilerin düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Akkuzu, 2011: 2613). Bu durum öğretmenlerde program bilgisinin yanı sıra onların öğretim süreci ve bu süreçte rol oynayan etkenlerle ilgili söz sahibi olması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Programa dair bilgi sahibi olmanın içerisinde öğretmenin kendi alanına hâkim olması da söz konusudur. Richards (2010: 106)’a göre ilgili içerik bilgisine sahip öğretmenler öğrenme ve öğretme ile ilgili daha iyi ve doğru kararlar vermeli ve daha uygun çözümlere varmalıdır. Bu durum öğretmenin dersini nasıl planladığı noktasında önemli bir fark yaratmaktadır. Ortaya çıkan plan- zihinde ya da yazılı- mimari bir tasarım ürünü kadar somut değildir ancak yine de bir inşadır (Hashweh, 2005: 278).

2.1.3 Öğretimi Planlama

Eğitim öğretim ileriye dönük olarak öğrenende belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla ilerleyen bir süreçtir. İstenilen sonuca en uygun yoldan ve en çok verim alınacak şekilde ulaşmak için her alanda olduğu gibi eğitim öğretimde de planlama önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim öğretim denilince planlama kavramının da beraberinde açıklandığı ve planlamanın öğretim kavramının ayrılmaz bir parçası olduğu göze çarpmaktadır. Öğretim “okullarda yapılan, planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri” (Erden, 2020: 19) ya da “eğitimin planlı, amaçlı, kasıtlı ve başkalarının kontrolü altında yapılan kısmı” (Kılıç, 2019: 256) şeklinde açıklanmaktadır. Demirel (2003: 9)’in öğretim kavramını “davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması süreci” şeklinde tanımlaması planlamanın öğretimdeki hayati rolünü ortaya koyar niteliktedir. Bununla birlikte Akpınar (2014: 30) tarafından “öğretme- öğrenme sürecinin planlanması, işletilmesi ve denetimi” olarak tanımlanan öğretimde planlamanın başat bir unsur olarak ele alındığı açıkça görülmektedir.

Ders planlaması öğretmenlerin günlük işinin bir parçasıdır ve öğretmenin gerçek öğretme performansı ile öğrenci etkileşimi gerçekleşmeden önce öğretmenin karşılaşması gereken bilişsel talepler bakımından zahmetli olabilir (König, Krepf, Bremerich-Vos & Buchholtz, 2021: 466). Sınıftaki öğrenme sürecini yöneten, kolaylaştırıcı öğretmen; eğitimin niteliğinde bir paya sahiptir. Sonuç şu ki sınıftaki öğrenme sürecinin etkili olması için öğretmenin her şeyi hazırlaması (planlaması) gerekir (Sudirman, 2017: 115). Günün akışından öğretmenlerin sınıf ortamını nasıl tasarladığına, öğrencilerin anlık gelişen planlanmamış deneyimlerinin görülme ve değer verilme şekline, öğretmenlerin düşünceli bir şekilde planlama ve kasıtlı olarak uygulama deneyimlerine kadar her şeyi planlama sürekli bir döngü içinde gerçekleşir (Paris, Beeve & Springer, 2019: 50).

Planlama belirli hedeflere ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi araçları hazırlamaktan oluşan bir süreç olarak açıklanmaktadır (Tan & Erdoğan, 2001:3). Eğitimde plan ise neyin, hangi amaçla, ne zaman yapılacağını gösteren bir dokümandır (Dirik, 2015: 75). Öğretimin bir karar verme süreci (Koç, 2006: 209) olduğu düşünüldüğünde öğretimde planlama öğretim için gerekli olan araçları ya da koşulları hazırlamak olarak ifade edilebilir. Başka bir ifade ile eğitim bağlamında plan; öğretmenin zihnindeki planına, ders kitabına ve bir dizi beceriye dayalı olarak ne olacağının kısa bir taslağıdır (McCutcheon, 2016: 11). Ancak burada sözü edilen sadece ders notu hazırlamak değildir. Kazanım, yöntem, değerlendirme etkinliklerinin önceden saptanması için yapılan sistematik bir çalışma öğretimi planlamayı açıklar (Koç, 2006: 210).

Planlama çizgisel olmaktan ziyade tekrar eden bir süreçtir: Öğretmenler öğrenme aktiviteleri kapsamında kazanımları göz önünde bulundurur ve her aktiviteyi zaman ve öğrencilerin becerileri açısından yeniden ele alır. Bütün parçalar birbirine bağlıdır ve bir yerdeki değişiklik muhtemelen başka bir yerde düzeltme gerektirecektir (Orlich, Harder, Callahan, Trivisan & Brown, 2010: 106). Çizgisel olmama özelliği ile ifade edilen bu öğretmen planlaması öğretmenin konu alanıyla ilgili düşünmesiyle başlayan, öğretme metoduyla devam eden ve diğer faktörleri göz önüne alan bir tasarım sürecidir (Hasweh, 2005: 280) ve bu işin doğası gereği öğretmenin temel görevidir (Blömeke vd., 2008: 51).

Öğretimde planlamada bir öğretim faaliyetinin uygulama aşamasından önce o faaliyet ile ilgili öğrenenden edinmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ne şekilde kazandırılacağına dair bir gayret ve bu doğrultuda bir tasarım söz konusudur (Beydoğan, 2001: 118). Bir başka deyişle öğretimi planlama aşamaları öğrencilerin yeterli davranışı kazanmalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen öğretim sürecini planlama, geliştirme,

değerlendirme ve yönetme olarak belirtilmektedir (Yurtseven, 2019: 62). Bununla birlikte öğretimde planlama, öğretim amaçlarını ve hedeflerini belirleme, öğretim stratejilerini ve öğretimi değerlendirmek için teknik seçme durumlarını da içine almaktadır (Oliva & Gordon, 2018: 346). Ergün, Ergezer, Çevik ve Özdaş (1999: 89)'ın öğretmenlerin görevlerinden biri olarak ifade ettiği eğitim öğretim için ihtiyaç duyulan ön hazırlıkları yapmak, kaynak, ders araç-gereçlerini, deney, gezi-gözlem aktivitelerini detaylı olarak düzenlemek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak bir çevre hazırlamak işleri bu anlamda öğretimde planlamanın içeriğini ve öğretmenin bu noktadaki sorumluluğunu açıklamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönergede (2003) plân, “önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanıp kâğıt üzerinde saptanması” şeklinde ifade edilmiştir. Bu yönergede öğretimi planlamanın öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir faaliyet olduğu ve aynı zamanda yasal bir zorunluluk olarak da öğretmenin görevlerinden olduğu açıkça ortaya konulmuştur. Yasal zorunluluğun yanında öğretimi planlama becerisinin öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir mesleki yeterlilik olduğu da alanyazında önemli ölçüde yer tutan bir konudur (Ergün, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999; Gündüzalp, 2005: 258; Erden, 2020:153). Nitekim MEB (2017) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin açıklandığı belgede görülmektedir ki mesleki beceriler başlığı altında ilk sırada “eğitim öğretimi planlama becerisi” yer alır. Çünkü öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeyi kendi uygulamalarına göre etkileyecek güce sahip olması ve karar alması gerekir (Owens, 2017: 25).

Öğretim kavramının kapsamı, öğrenme ve öğretme sürecindeki etkenler ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri değerlendirildiğinde planlamanın öğretimde göz ardı edilemeyecek kadar kritik bir rolü olduğu ve hem yasal olarak hem de öğretmenlik mesleğinin doğasının gerektirdiği bir unsur olarak bu süreçte yer aldığı söylenebilir.

2.1.3.1 Öğretimde Planlamanın Önemi

Öğrenenin öğrenme düzeyini geliştirmek ve olumlu yönde değişim sağlayan unsur öğrenme- öğretme aktiviteleridir. Bu ise etkili bir öğretim süreci ve ortamıyla mümkün olabilmektedir (Baştepe, 2009: 80). Bu etkililiği sağlayabilmek ise eğitimin gerçekleştirileceği basamaklar tesadüfe terk edilemez (Bakay, 2016: 58). O nedenle sürecin planlanması oldukça

önemlidir. Bu sayede hedeflere en az hata ve kayıp ile en yüksek düzeyde verim alınarak ulaşıma olasılığı artırılabilir.

Eğitimde temel olan hedeflere ulaşmaktır. Bu da demektir ki gidilmek istenen nokta önceden belirlenmiş vaziyettedir. Bu durumda plan ve program yapmadan gerçekleştirilen eğitim öğretim çalışmaları esas amaçtan uzaklaşmaya sebep olacaktır. Ancak plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim ise hem verimi artırır hem de en kısa yoldan hedefe varmayı sağlar (Demirel, 2003: 11). Öyleyse öğretmen, öğretim programındaki hedefler doğrultusunda gerçekleştireceği etkinlikleri etkili planladığı ölçüde hedef davranışları öğrenene kazandırmayı da kolaylaştıracaktır (Erginer, 2021: 5). Buna ek olarak planlama yalnızca öğretim sürecini düzenleme anlamına gelmez. Öğretmenin ileriki adımlarda neleri göz önüne alacağını işaret etmesi ve öğretmenin bu konuda kendini geliştirmesini sağlaması bakımından da önemlidir (Yıldırım & Yıldırım, 2020: 9,10).

Ders planlaması her daim dünyanın her yerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimlerinde uzmanlaşmaları için gerekli bir yeterlik olmuştur (Pang, 2016: 246). Öğretimi ya da dersleri planlamak; öncelikleri, öğrenciler için amaç ve hedefleri oluşturmak anlamına gelir. Yazılı ders planları zamana, öğrenme materyallerine, hedeflere ve öğretim stiline ilişkin öncelikleri önceden resmeder. Bunlar hem öğretmen hem de öğrenciler için başarı araçlarıdır. Öğretimi planlama ne kadar sistematik olursa başarıma ihtimali o kadar yüksektir (Orlich, Harder, Callahan, Trivison & Brown, 2010: 63).

Eğitim programlarının öğrenme sürecindeki fonksiyonlarının gerçekleştirilmesini sağlayan öğretim planlarının (Yılmaz & Sünbül, 2003: 61) bu yönüyle eğitim sisteminin nihai birey yetiştirme amacına hizmet ettiği ve bu açıdan eğitim sisteminde önemli bir yerde durduğu söylenebilir. Planlama aynı zamanda öğretim programındaki tüm paydaşların etkileşimiyle istenilen hedef doğrultusunda bir bütün olarak çaba gösterilmesini sağlar. Bu durum uygulamanın, öğretmenin ve öğrencinin başarıya ulaşması ve öğretimin de amacına ulaşması sonucunu doğuracaktır (Sünbül, 2014: 349). Öğretimin kalitesini artırarak öğretim programının pratikteki niteliğini artırması (Akpınar, 2014: 175) yönüyle de planlama, öğretim sürecinin her aşaması için önemli bir rol üstlenmektedir. Duman (2010: 20)' a göre fikir üretme, fikirlerin test edilmesi ve hayata aktarılması şeklinde ilerleyen öğretim süreci ne kadar iyi planlanırsa yaşantıya dönüştürülmesi de o derece kalıcı, anlamlı ve özgün olur. Öğretim programlarının eğitim programlarında tuttuğu yer açısından değerlendirildiğinde planlamanın daha geniş bir bakış açısıyla eğitim sisteminin genel hedeflerine de hizmet ettiğini ve toplumda istenilen yansımaların görülmesini sağladığı söylenebilir.

Akpınar (2006: 194)'a göre okul toplumsal statülerin ve rollerin dağıtılmasında etken bir rol almaktadır. Bu görevi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için ise öğretimin uzun ve kısa vadede planlanması ve sürdürülmesi sağlanmalıdır. Planlama yapılmadan devam edilen bir öğretimin başarıya ulaşma şansı ya çok azdır veya başarı şansı yoktur. Albayrak (2012: 51) da bu hususta bir öğretmenin öğretimde başarılı olması için ders öncesi hazırlık yapmanın bir koşul ve öğretimde gerçekleştirilecek aktivitelerin planlamasının en önemli aşama olduğunu ifade eder.

Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algılarının incelendiği bir araştırmada (Çubukçu, 2010: 215) öğretimi planlama becerisinin vurgulanması ve bir başka çalışmada öğretmen adaylarını değerlendirmeye yarayan bütün araçlardan öğretmen yeterliğini en iyi yansıtan aracın teori ve uygulamayı harmanlayan ders planlaması olduğuna inanıldığının tespit edilmesi (Pang, 2016: 247) planlamanın öğretimdeki işlevinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Planlamada verilen kararların öğretmenin sınıftaki davranışlarına, öğrencilerin aldığı eğitimin doğasına ve çıktılarına derin çok derin bir etkisi vardır. Bu kararlar içeriği, materyalleri, sosyal iklimi ve öğretim aktivitelerini etkiler (Shavelson, 1983: 401).

Eğitim programlarında ve öğretim sistemlerinde yanlış giden şeyler, hatalar ya da istenilen kazanımlara ulaşılamamış olma durumları öğretim sürecinde ortaya çıkar. Bu sebeple eğitim öğretimin başarıya ulaşması için bu süreci etkili, verimli ve yetkili çağdaş eğitim-öğretim paradigmaları çerçevesinde planlayıp yürütmek gerekir (Duman, 2010: 17). Bu açıdan değerlendirildiğinde planlamanın eğitim öğretim ile ilgili geri bildirim niteliğinde bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Akpınar ve Özer (2008: 122)'e göre Türkiye gibi eğitim öğretim faaliyetlerine yüksek oranda merkezi olarak sunulan öğretim programlarının yön verdiği ülkelerde planlama ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretim programları her ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun bu programların pratikteki başarısı çoğunlukla nitelikli bir planlamaya bağlıdır.

Planlama eğitim öğretime rehberlik eder ve bu süreci şekillendirir (Albayrak, 2012: 50). Eğitimciler sık sık önemli kararlar vermek durumundadırlar. Bu kararların doğru olması gerekir. Aksi takdirde öğrenci ihtiyaçlarını hedef almayan bir öğretimde kıymetli zaman kaybı yaşanmış olur (Hosp & Ardoin, 2008: 69). Etkili öğretim genellikle iyi planlanmış, iyi organize edilmiş ve iyi sunulmuş bir ders planından kaynaklanır (Ball, Knobloch & Hoop, 2007: 57) Çünkü planlanmamış bir ders hedefsiz ve niteliksiz öğrenmeyle sonuçlanabilir. Eğitim araştırmaları neticesinde öğretim planlarının ise öğrenme öğretme sürecinde etkililiği ve verimliliği arttırdığı söylenebilir (Yıldırım & Öztürk, 2002: 17).

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005: 222) öğretmenlerin öğreticilik rolünü açıklarken öğrencilerin farklı gelişim ve öğrenme düzeylerine sahip olması sebebiyle öğretmenlerin her öğrenci için en iyi şekilde öğrenebilecekleri yolu saptayıp bu doğrultuda plan ve program yaptıklarını ifade eder. Buradan hareketle sınıf içerisindeki her öğrenci için optimum öğrenme çıktısını sağlayacak şekilde öğretimi düzenleme açısından planlamanın uygulamada öğretimin lehine sonuçlar doğurabilecek önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Kişinin sosyalleşmesini, toplumun kültürel mirasının genç nesillere aktarılmasını, bireyin kendi ilgi ve kabiliyetlerini geliştirmesini, ekonominin gerektirdiği kaliteli iş gücünü yetiştirmeyi ve öğrencileri yaşama hazırlamayı sağlamak eğitimin amaçlarından bazılarıdır. Bu nedenle planlama son derece önemli ve gerekli bir unsurdur (Bakay, 2016: 58). Öğretimi planlama program geliştirmenin okulda ve öğretmende devam eden kısmıdır (Öztürk, 2012: 274). Bu yönüyle değerlendirildiğinde öğretimde planlamanın eğitim programlarının genel işlevlerinin hayata geçirilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Planlama öğretmene yol gösterici olması sebebiyle ve öğrenme öğretme ortamını düzenleme konusunda (Çubukçu & Girmen, 2008: 134) hem öğrenen hem de öğretene açısından büyük öneme sahiptir. Bu katkılarıyla planlamanın öğrenme öğretme sürecini kolaylaştıran bir unsur olduğu ve eğitimin tüm paydaşları ve öğretim unsurları için gerekli olduğu düşünülebilir.

2.1.3.2 Öğretimi Planlamada Göz Önünde Bulundurulacak Hususlar

Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini planlı olarak yürütmeleri eğitsel yönden gerekli ve yasal yönden zorunludur. Bu husus MEB (2022) tarafından hazırlanan eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge ile sabittir. Ancak planlama vazifesini yerine getirmek noktasında her öğretmenin aynı görüşte olmadığı ve plan yapmanın kimi öğretmenler tarafından gereksiz olarak algılandığı bilinmektedir (Beydoğan, 2001:119). Tecrübeli ve alanını iyi bilen öğretmenlerin planlamaya ihtiyaç duymadığı da bazı kimselere savunulmaktadır (Bilen, 1999: 256). Bu nedenle öğretimi planlamadaki en temel kriter öğretmenin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmanın yanında olumlu bir tutum da geliştirmiş olmasıdır.

Ders planlama öğrenme öncesinde gerçekleştirilen çok önemli bir adımdır. Öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanması için dikkatli bir planlama gereklidir. Ders planı; temel yeterliği, ulaşılabilecek göstergeleri, çalışılacak materyali, öğrenme aracı ve kaynakları ile ölçme değerlendirmeyi içerir (Sudirman, 2017: 115). Ancak sınıfta öğretim ve iletişim ders planlama aracılığıyla önceden karar verilebilir durumlar değildir. Bu da öğretmenin sınıftaki hareketlerinin etkilerinden emin olamayacağı anlamına gelir. Bu nedenle beklenmedik

durumların yaşanması ihtimaline karşın yedek planlar gerekir. (König, Krepf, Bremerich-Vos & Buchholtz: 2021: 469).

Detaylı bir plan hazırlamak öğretmenler için her zaman ancak özellikle de ilk öğretmenlik yıllarında gereklidir. Bu konuda öğretmen hem öğrencilerinden hem de öğretmen arkadaşlarından destek almalıdır. Bu noktada öğrencilere neler edinmek istedikleri sorulurken öğretmen arkadaşların bilgi ve tecrübelerinden faydalanmak, önerilerini değerlendirmek planlamada önemli bir destektir (Bilen, 1999: 256). Öğretmenlerden ders planı hazırlamaları istenilen bir araştırmada tecrübeli öğretmenlerin çoğunlukla planlama yapmadığı ve konuyu öğretmede önceki bilgilerini hatırladıkları görülmüştür. Tecrübesiz öğretmenlerin ise daha gerçek bir planlama yapmak zorunda kaldıkları ve öğretimde kullanmak üzere daha fazla benzerlik, örnekler ve gösterimler ortaya koydukları tespit edilmiştir (Hasweh, 2005: 279). Bu araştırma sonucu planlama yapmada deneyim kazanmış olmanın önemi ortaya koymakta ve tecrübeli meslektaşlarla işbirlikçi ve yardımlaşmaya dayalı çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

Planlamada etkili olan öğretmene ilişkin bir başka unsur da öğretmenin kendini geliştirmesidir. Öğretmen daha önceki yıllardaki tecrübelerinden geri bildirim niteliğinde faydalanmalı, çocuk gelişimi ve psikolojisi, öğrenme psikolojisi, öğrenme- öğretme sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme, dersinin öğretim programı, alan bilgisi ve alandaki yenilikler, materyal geliştirme gibi konularda okuma ve incelemeler yapmalıdır (Kılıç, 2019: 258). Kendisinin nasıl daha iyi olabileceği sorusu planlama yaparken öğretmen için olması gereken bir kaygı durumudur (Akpınar, 2014: 179).

Planlamaya başlamadan önce birtakım hazırlıklar yapmak gereklidir. Planlamada kullanılacak bazı kaynak ve materyalleri toplamak bunlardan biridir. Bu kaynaklar bakanlık tarafından yayınlanan program rehberleri, ders kitapları, referans kitapları, diğer branş öğretmenlerin önerileri, aile ve toplum, öğrencilerin kabiliyetleri ve önceki öğrenmeleri olabilir (Koç, 2006: 211). Öğretmen kendi dersinin öğretim programını, yönetmelikleri, okul ve çevreyi iyi bilmelidir (Akpınar, 2006: 197). Öyleyse öncelikle planlamada etkili olabilecek ön koşulları ve merkezi eğitim sistemiyle sınırları belirli olan, öğretimi yönlendiren unsurları tahlil etmek gereklidir.

Öğretmen planlama yaparken davranış kazanmasını beklediği öğrenciyi merkeze almalıdır. Beydoğan'ın (2001: 121) öğrenciye görelilik ilkesi olarak açıkladığı bu husus planlama yapılırken hangi pencereden bakılması gerektiği noktasında bir yol göstericidir.

Nitelikli öğretmen rahatlatıcı bir çevre oluşturur ve öğrencilerin öğrenme, motivasyon, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar (Çubukçu, 2010: 26). Planlama yaparken öğrencilerin gelişimlerini, ilgilerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak gerekir (Akpınar, 2014: 177; Dirik, 2015: 78). Yanı sıra etkili ders planları için öğretmenler öğrencilere daha önceki deneyimlerini ve neler öğrendiklerini sormalıdır (Gusho ve Bıçaku-Çekrezi, 2015: 561). Koç'a (2006:212) göre bu unsurların planlamayı etkileyen en önemli niteliklerin olması yanında yaş, bireysel farklılıklar, öğrenci grubuna dair diğer öğretmenlerin görüşleri ve akademik başarı düzeyleri de plan yapmak için öğrenene ilişkin cevaplanması gereken sorulardır. Akpınar (2006: 197) da bireysel farklılıkların ele alınması ve sınıftaki tüm öğrencilerin bir bütün olarak aynı niteliklere sahip olmadığını unutmamak gerektiğini vurgular. Bu doğrultuda öğrenmesi geriden gelen ya da hızlı olan öğrenciler için ise ilave etkinlikler planlanmalıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 63).

Öğrenciyi tanımanın yanı sıra planlama işini öğrenci ile yürütmek de ele alınması gereken bir başka önemli konudur. Planlamaya dahil olduklarında öğrencilerin içeriğe karşı ilgileri, motivasyonları ve başarıyı yakalama ihtimalleri daha fazla olacaktır (Albayrak, 2012: 50). Öğretmenler dersleri öğrencilerin anlayışlarını dikkate almadan, kendi alışıldık yaklaşımları doğrultusunda planladıklarında bu durum öğrencilerin algılarında yanılsamaya ve öğrencileri yanıltmaya sebep olabilir (Duman, 2010: 20).

Plan hazırlarken yapılacak işlemlerden biri olarak ifade edilen çevreyi tanıma dikkate alınması gereken etkili unsurlardan biridir. Öğrencinin eğitim ortamını oluşturan sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik çevrenin okul hayatına yardımcı olacak şekilde tasarlanmasının kapısı aralanmalıdır (Kılıç, 2019: 259). Çevrenin öğretim üzerinde etkisi göz önünde bulundurularak yapılacak planlamaya da dahil edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Taşdemir'in (2006: 289) ifadesiyle çevrenin sunduğu imkanlar ve imkansızlıklar dikkate alınmalıdır. Albayrak (2012: 56) planlamada çevre özellikleri ve çevre- okul ilişkisini göz önünde bulundurmak gerektiğini ifade eder. Yinger (1979: 164) de bu doğrultuda planı öğretmenlerin çevreyi idare ettiği ve daha sonra ise kendi davranışını şekillendiren ve kontrol eden temel araç olarak açıklar.

Planlama yaparken zaman yönetiminin de değerlendirilmesi gerekir. Öncelikle hangi tür planlama yapılırsa yapılsın yıllık çalışma takvimi ele alınmalıdır. Kapsamı daraldıkça her plan türünde yapılacak faaliyetleri gerçekleştirmek için var olan zamanın nasıl elverişli hale getirilebileceği de sorgulanıp öngörü ile planlanmalıdır. Haynes (2010: 67) bu bakış açısıyla mesleki çalışmanın uzun vadeli (yani öğretim programı), orta vadeli yani bir dizi dersleri içeren

iş planı ve ders planı olmak üzere üç farklı zaman aralığında planlama gerektirdiğini ifade etmektedir.

Yapılan her türlü plan kesinlikle öğretim programı öğelerini içermelidir (Tan, 2007: 176). İlk olarak planlar kazanımlara ulaşmayı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Akpınar, 2014: 177; 2015: 78). Öğretmen konunun kazanımlarını saptayıp bunları sınıfta gözlenebilir davranış cümlelerine dönüştürmelidir. Ders içeriğinin hangi sırayla sunulacağı ve kazanım, konu ve öğrenci özelliklerine göre kullanılacak strateji, yöntem ve teknik planlanmalıdır. Gerçekleştirilecek her etkinlik için öğretmenin ve öğrencilerin neler yapacağı tasarlanmalıdır (Yılmaz & Sünbül, 2003: 62).

Planlar yalnızca konular ve alt başlıklara ilişkin öğretmenin ne yapması gerektiği yönünde bir taslak değildir. Planların bir tutarlılık içerisinde olması gerekir (Sünbül, 2014: 350). Tutarlı bir plan ise ileriki öğrenme-öğretme süreçlerinde de kullanılabilir nitelikte olmakla beraber gereken değişiklikler daima yapıldığında daha tutarlı hale gelecektir (Sönmez, 2020: 339). Planlamadaki önemli işlerden biri de geçmiş ve sonraki derslerde ne olabileceğini yansıtan zihindeki ilk planlama aşamasıdır (McCutcheon, 2016: 11). Bu yönüyle planların dirik olduğu, pratikte değişime ve gelişmeye açık olduğu ve bu değişikliklerin planları işlevsel kıldığı ifade edilmektedir (Dirik, 2015: 79). Buradan ilk yapılan plan ve sonrakiler arasında bir bağlantı olması ve bu bağlantının planların kendi içinde değerlendirilip eksikler, değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönler çerçevesinde yeniden tasarlanması gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Esnek ve ders süresince öğrencinin teşvikiyle ilgilenen, geri bildirim mekanizmasına sahip dinamik planlar kullanmak önemlidir (Ayres, 2014: 5). Plan yaparken katılıktan değil esneklikten yana olunmalıdır. Planlar gerektiğinde değişiklik yapılabilir, sorunların çözümüne olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Akpınar, 2014:178; Dirik, 2015: 79; Sönmez, 2020: 339). Bu yönüyle planların ders kitapları şeklinde kullanılmasından ve çok fazla bilgiyi içermesinden kaçınılmalıdır (Küçükahmet, 2008: 163).

MEB (2003) Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesi madde 8’de planlamanın ilkeleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- a) *Plânlar; çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak öğrenci merkezli, bireyselleşmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinleri arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır.*

- b) *Plânlama çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci, etkin hâle getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri (fiziksel, duygusal, bilişsel ve psikomotor) ile okul-çevre ilişkileri göz önüne alınmalıdır.*
- c) *Plân, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır.*
- d) *Plân, Eğitim-öğretimin hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır.*
- e) *Plânda öğretim programlarına göre konular belirlenir. Ayrıca konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç-gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi, gözlem ve deneyler göz önünde bulundurulur.*
- f) *Her plân belli bir süreyi kapsayacak şekilde olur.*
- g) *Plân, öğretimin niteliğine ve seviyesine, konuya, öğretim dalına ve amacına uygun olur.*

2.1.3.3 Öğretimde Plan Yapmanın Yararları

Öğretimde planlamanın öğrenen, öğretmen ve öğretim süreci açısından pek çok yararı olduğu bilinmektedir. En genel ifadeyle planlamayla; öğretimde daha etkili sonuçlar elde edilmesi, tüm kaynakların ve koşulların azami düzeyde çıktı almaya katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi beklenir.

MEB (2003) Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönergesi madde 7’de planlamanın faydaları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- a) *Plânlar; öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temel alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olur.*
- b) *Öğretimin plânlanması, öğretmenin eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimini artırır.*
- c) *Öğretim programlarının plânlaması, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesini sağlar.*
- d) *Öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır ve düzenli çalışmasını sağlar.*
- e) *Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.*
- f) *Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmelerini sağlar.*
- g) *Eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin güvenilir olmasını sağlar.*

h) Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.

i) Eğitim-öğretim etkinliğinde düşünceye açıklık kazandırır.

Öğretimin bir plan dahilinde gerçekleştirilmesi öğretmen ve öğrenciyi dağınık olmaktan alıkoyar. Rastgele öğretimden kurtarır. Bilen'in (1999: 255) plan kavramından hareketle ölü noktalardan ve ihtiyaç duyulmayan etkinliklerden alıkoyan bir öğretim gerçekleşmesi sağlanır. Böylelikle hedeflere ulaşma ihtimali ve öğretimin niteliği artar. Yıldırım ve Öztürk (2002: 17) öğretim planlarının öğretmene yön gösterdiğini, öğrencileri de dersin kazanımlarından haberdar ettiğini ve bu kazanımları sınıftaki etkinliklerle ilişkilendirdiğini ifade eder. Sonuç olarak kazanımların edinilmesine de ciddi katkı sağlarken öğretim daha etkili bir hal alır.

Planlar, konuların ne zaman ve ne kadar süre içerisinde ve hangi sırayla işleneceğinin düzenlenmesini içerir. Bu sayede programın gereken sürede tamamlanması sağlanabilir (Demirel, 2003: 12; İşman & Eskiçalı, 2006: 7). Bu durum planlamanın zaman yönetimi konusunda öğretmene fayda sağladığını göstermektedir. Koç (2006: 211) bir konuya ne kadar zaman ayrılacağını belirlemesi sebebiyle planlamanın zamanın etkili kullanılmasını teşvik ettiğini belirtir. Santrock (2018: 389) planlamanın zaman yönetimi konusundaki yerini “sistematik zaman planlaması ne yapılması gerektiğini ve ne zaman yapılacağını ya da işe ve zamana odaklanmayı içerir” şeklinde açıklar. Öğretim süreci bu iş için ayrılan zamanı göz önünde bulundurarak en hızlı ve verimli olacak şekilde bir düzenlemeyi gerektirir. Bu düzenlemeyi bir plan dahilinde yapmak bu konudaki en etkili sonucu elde etmeye yarayacaktır.

Senemoğlu (2020: 396) öğreticiye duygusal güven vermenin planlamanın işlevlerinden biri olduğunu ifade eder. Öğretmen neyi, hangi amaçla ve ne şekilde yapacağı üzerine düşüneceğinden derslere hazırlıklı olur ve öğretim etkinliklerini başarıyla tamamlar (Dirik, 2015: 78). Planlar öğretmenler için rehber görevi görür. Bu sayede öğretmenin kendine güveni artar ve kaygıları azalır (Koç, 2006: 211).

Öğrencilerin de sürece dahil olması sebebiyle planlama; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Bu durum öğrenci ve öğretmene birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır (Demirel, 2003:12). Aynı zamanda öğrencinin derse katılımını da artırır. (Tan ve Erdoğan, 2001: 48; Dirik, 2015: 78). Bu etkilerin bir bütün olarak Koç (2006: 210)'un planlamanın sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturmaya ve öğrenen ile daha etkili bir iletişim kurmaya yardımcı olduğu yönündeki görüşünü desteklediğini söylemek mümkündür.

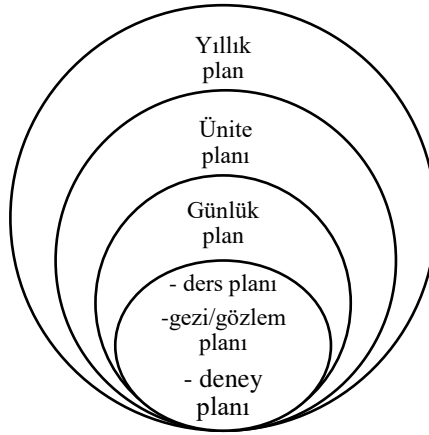
Planlama yaparken öğretmen dersin konusu ve öğrencileri göz önünde bulundurarak en uygun yöntem, teknik ve araç gereçleri seçmekle yükümlüdür. Öğretim aktivitelerinin neler olacağını önceden tasarlar. Bu durum derste hem öğrenenin hem de öğretmenin yapacaklarını netleştirir. Böylelikle derste olası aksaklıklar bertaraf edilir. Bu minvalde sınıf yönetimi noktasında da planlamanın yararı olduğu söylenebilir. Planlama disiplin sorunlarını azaltma, tahmin etme ve kontrol altına alacak şekilde tedbirler almaya yarar (Bilen,1999: 256; Akpınar, 2014: 180).

Öğretimi planlarken tüm paydaş ve koşulların ele alınması gerekir. Ders planı ne kadar ayrıntılı tanımlanırsa öğrenme aktiviteleri de o kadar başarılı olur (Putri, 2016:3). Yılmaz ve Sünbül (2003: 62)’e göre planlar, öğretim uygulamaları, öğrenci ve öğretmen davranışları ile ilgili olarak; İşman ve Eskicumalı (2006: 8)’ ya göre öğrencilerin ve programın kendisinin değerlendirilmesi noktasında ilgililere dönüt verir. Bu durumda öğretmen, öğrenci ve kaynaklar doğrultusunda yapılan planlar uygulama gerçekleştirildikten sonra bir geri bildirim niteliği taşır.

2.1.3.4 Öğretim Planı Çeşitleri

Öğretmenlerin resmiyette öğretim sürecine hazırlık olarak çeşitli planlar hazırlama sorumlulukları Eylül- 2022 57577443 sayılı “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge” ile sabittir. Hazırlanması gereken planlar kapsadıkları zaman ve içerikleri doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. 1981-2089 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanan yönergede bu planlar aşağıdaki gibidir (Küçükahmet, 2008: 152):

1. Yıllık plan
2. Ünite planı
3. Günlük plan
 - Ders planı
 - Gezi-gözlem planı
 - Deney planı



Şekil 1. 1 Ders Planı Türleri

2003 yılındaki yönergede ise öğretmenlerden hazırlanması beklenen iki tür plan vardır: 1) Ünitelendirilmiş yıllık plan ve 2) Günlük plan (MEB, 2003). Yeniden düzenlenmiş olan bu yönergede ünite planının ve yıllık planın bir bütün olarak yer aldığı görülmektedir.

Son güncelleme ile yayınlanmış olan Eylül- 2022 57577443 sayılı “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge” (MEB, 2022) öğretmenlerin hazırlaması gereken “aylık plan, günlük eğitim akışı, yıllık plan ve ders planı” olmak üzere dört farklı plan türü açıklamaktadır. Bu güncel yönergede aylık plan; “*öğretmenin çalıştığı çocuk grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak üzere alacağı kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içeren bir çalışma planı*” ve günlük eğitim akışı; “*güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içeren öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plan*” şeklinde ifade edilmiştir. Günümüzde öğretmenler söz konusu bu plan türlerini hazırlamakla yükümlü olmakla beraber diğer plan türlerinden de faydalanabilmektedirler.

2.1.3.4.1 Yıllık Plan

Yıllık planlar programdaki derse genel bir bakış sağlar ve öğretilecek üniteler ile bunlara ayrılan zamanı gösteren (Çiçek, 2013: 335) bir dokümandır. Demirel (2003: 13) yıllık planın öğretilecek ana konuları ve her bir konu için aşağı yukarı ne kadar zaman kullanılacağını gösteren ana taslak olduğunu ifade eder. Yıllık plan öğrenene bir öğretim yılı içerisinde hangi hedeflerin, hangi sıralama, hangi konu ve aktiviteler aracılığıyla kazandırılacağını gösteren bir plandır (Yılmaz & Sünbül, 2003: 633). Öğretmenlerin yıllık planları yalnız ya da aynı sınıfta ders veren diğer öğretmenlerle iletişim içerisinde hazırlamaları gerekir (Taşdemir, 2006: 289). Bu planlar öğretimin başlangıcından önce hazırlanır ve okul yönetimine akademik yılın başında

vakitlice- gerekli düzenlemelerin yapılması için bir hafta önce- teslim edilir (Çiçek & Tok, 2014: 11, 12). Bir kopyası da ders öğretmenleri tarafından muhafaza edilir ve yıl içerisinde uygulamada faydalanılır.

Bilen (1999: 258) yıllık planların iki ana işlevinden söz etmektedir. İlki yıllık planların belirli bir süre içinde sıralanarak bütüncül bir yapı sağlamasıdır. İkincisi ise bir ünite için gerekli zamanın tahmin edilmesidir.

Yıllık planlar hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken boyutlar şu şekilde ifade edilmiştir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 63; Demirel, 2003: 13):

- Süre ve konu
- Amaçlar
- Yöntem ve teknikler
- Kaynak, araç, gereç
- Deney- Gezi Gözlem
- Diğer zümre öğretmenleriyle iş birliği
- Ödev ve konusu

Yıllık plan hazırlanırken dikkate alınması gereken en temel unsur zamandır. Bu sebeple yıllık iş takviminin göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretmen bir ayda, haftada ve günde bir sınıf için kaç saat dersten sorumlu olacağını bilmelidir. Bu zaman öğrenciler için en verimli olacak şekilde ele alınır. Bu hususta tatil günlerinin de belirlenmesi önem arz eder. Ünitelerin hangi konulara ayrılabilceği ve bu parçalar için ne kadar zaman gerekli olduğu değerlendirilerek bir planlama yapılır (İşman & Eskicumalı, 2006: 44; Küçükahmet, 2008:154).

Öğretmenlerin yıllık plan hazırlarken iyi tanımaları gereken iki unsur vardır: öğrencileri ve çevre. Öğretmen sene başında hem diğer öğretmen arkadaşları, okul idarecileri hem de öğrenci ve velilerin görüşlerinden faydalanmalıdır. Bu görüşler doğrultusunda çevrenin neye ihtiyaç duyduğunu ve problemleri belirlemeli ve yıllık planları buna göre hazırlamalıdır. Böylelikle yıllık planlara çevre niteliği kazandırılmış olur (Tan & Erdoğan, 2001: 51).

Ders öğretmeni öğretim programındaki konuları ağırlıklarına ve çevre koşullarına göre düzenler. Bunu yaparken zamana görelilik ilkesi uygulanır (İşman & Eskicumalı, 2006: 44). Örneğin 10 Kasım haftasında Atatürk'ün hayatı ile ilgili konuların işlenişine yer verilebilir.

Yıllık planlarda konuların işlenişinde faydalanılacak olan yöntem ve teknikler, bireysel mi yoksa grupla mı öğretim yapılacağı, hangi kaynaklardan faydalanılacağı, yazılı

değerlendirmelerin hangi tarihlerde gerçekleştirileceği, varsa gezi, deney, gözlem gibi aktiviteler ya da ödevler saptanır (Küçükahmet, 2008: 155). Bu sayede yıl içerisinde konularına göre öğretim sürecinin detayları ilk aşamada planlanmış olur. Uygulama esnasında ise yaşanan gelişme veya aksaklıklar doğrultusunda ders öğretmeni yıllık plan üzerinde yeni düzenlemeler yapabilir.

2.1.3.4.2 Ünite Planı

Ünite, eğitim hedefleri doğrultusunda davranış kazandırmak amacıyla anlam ve içerik olarak birbirine yakın olan konu ve aktivitelerden oluşan bütünlük (Tan ve Erdoğan, 2001: 82) ya da bir öğretim programının veya ders kitabının düzenlenmiş parçaları (Yılmaz & Sünbül, 2003: 67) olarak tanımlanmaktadır.

Bir ünite; bir konu ya da sorun etrafında organize edilen aktiviteleri, eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi içerir. Ünite planı ise “öğretmenin gözetimi ve denetimi altında öğrencilerle birlikte birtakım bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmayı öngören belli konu ve problem çerçevesinde düzenlenmiş ayrıntılı ders planı” şeklinde tanımlanabilir (İşman & Eskicumalı, 2006: 48). Bir başka ifadeyle ünite planı öğrenme öğretme aktivitelerinin ünite için ayrılan zaman içerisinde uygulanacak sıra ve düzeni ortaya koyan bir plandır (Yılmaz & Sünbül, 2003: 67).

Her ünitenin giriş kısmında aşağıdaki temel bilgilere yer verilmesi gerekir (Bilen, 1999: 260):

- Ünitenin başlığı
- Ünitenin tahmini uzunluğu
- Planlanan ünitenin diğer üniteler arasındaki yeri
- Öğrencilerin düzeyi (yaşları ve sınıf düzeyi)
- Zekâ düzeyleri
- Toplumsal uyum düzeyleri
- Kız, erkek oranı
- Sosyal, ekonomik durumları

Ünite planlarının iç tutarlılığa ve bütünselliğe sahip olması ve bunun yanında diğer ünitelerle de bir ilişki, sıra, düzen içinde olması ve sürekliliği sağlaması gerekir. Ünitelerdeki sıralama mantıksal ve öğretim süreci açısından uygun şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu açıdan

genelden özele, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeye vb. ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Akpınar, 2006: 206).

Ünite planları hedef, kapsam ve süre açısından yıllık plana dayalı olarak hazırlanır. Ancak yıllık planlardan daha ayrıntılı hazırlanmaları gerekir. Ünite planlarında yıllık planlardan farklı olarak hedef davranışlara yer verilir. Seçilen hedef davranışlar daha önce öğrenilenleri pekiştirici ve daha sonra öğrenilecek olanlara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır (Akpınar, 2006: 206). Ünitenin amacının belirlenmesi doğrultusunda hedef davranışlar saptanmalı ve bu davranışlar erişilebilir nitelikte olmalıdır (Tan & Erdoğan, 2001: 82).

Bu planlarda ünitenin öğretimine ilişkin olarak kullanılacak kaynakları, araç gereçleri, materyalleri; faydalanılacak yöntem ve teknikleri, gezi, gözlem ve deney etkinlikleri net bir şekilde ifade edilmelidir (Beydoğan, 2001: 125).

Ünite planlarında değerlendirme bölümü yer almaktadır. Burada ünite sonunda öğrenci başarısının ne şekilde değerlendirileceğinin yazılması gerekir. Ünitenin tamamıyla öğrenilip öğrenilmediği kontrol edilir. Ünite planının son kısmında ise “planın işlenişine ilişkin görüşler” başlığı yer almalıdır. Bu noktada ünitenin daha önce tespit edilmiş süre içerisinde bitirilip bitirilmediği, öğrencilerin davranışları kazanma durumu, multimedya araçlarının kullanılması, neler yapılması gerektiği ve eksik kalan noktalar hakkında notlar yazılır. Böylelikle daha sonraki senelerde dikkat edilmesi gereken hususlar için yol gösterici olabilir (Demirel, 2003: 17).

2.1.3.4.3 Ders Planı

Ders plânı, Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönergede *“bir ders için o dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu, zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plân”* (MEB, 2022) şeklinde tanımlanmaktadır. Beydoğan’ın (2001: 127) ifadesiyle ders planı bir ders içerisinde işlenmesi planlanan konu ya da konuların öğretiminin organize edilmesini kapsar. Bu organizasyon yapılırken ders planı bir önceki derse dayanmalı ve sonraki derslere de temel oluşturmalıdır.

Koç (2006: 225) ders planı hazırlamanın aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Kazanımların saptanması

2. İeriğın belirlenmesi
3. Öğrenme etkinliklerinin planlanması
4. Öğrenme materyallerinin seçimi
5. Değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi

Ders planları ders çıktılarını yapılandırmaya ve bu çıktılarla ilişkili aktivitelere destek olmakta (Ayres, 2014: 1) ve öğretmenin öğrencilerinin hâkim olmasını istediğı beceri, tutum ve kavramları işaret etmektedir (Othmane, 2015: 23). Bir ders planı öğrenene neyin nasıl öğretileceğı, bir saat içerisinde neler yapılacağı konusunda bir yol göstericidir. Ders planı üç bölümden oluşur. Birinci bölüm şekilsel unsurlardır ve hangi ünite ve konuyu içerdiğini ve ders süresini içerir. İkinci ve üçüncü bölümler ise en önemli bölümlerdir. İkinci bölümde hedefler, strateji, yöntem, teknik, araç gereçler, üçüncü bölümde derste gerçekleştirilecek olan aktiviteler yani eğitim durumları detaylı bir şekilde hazırlanır. Eğitim durumları düzenlenirken giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinin planlaması yapılır. Son olarak ise hedeflerin ne derece gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla ölçme değerlendirme sorularına yer verilir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 68). Giriş etkinlikleri: dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve ön koşul öğrenmeleri hatırlatma şeklinde sıralanır. Gelişme kısmı konuyla ilgili ana etkinliklerin gerçekleştirildiğı ve sonuç ise özet ve tekrarın yapıldığı kısımdır. Dahil edilmesi gereken bu bölümler doğrultusunda hazırlanan bir plan için şekil 1.2'deki gibi bir format örnek verilebilir.

BÖLÜM 1: Genel Bilgiler					
Ders	Biyoloji	Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	Süre	4 ders saati
Öğrenme Alanı / Ünite / Konu	Canlılar Dünyası / Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması				
Kazanım(lar)	9.3.1.1. Canlıların çeşitliliğinin anlaşılmasında sınıflandırmanın önemini açıklar. a) Canlıların sınıflandırılmasında bilim insanlarının kullandığı farklı ölçüt ve yaklaşımlar tartışılır. b) Canlı çeşitliliğindeki değişimler nesli tükenmiş canlılar örneği üzerinden tartışılır.				
Anahtar Kavramlar	Sınıflandırma				
Öğretim Yöntem / Teknikleri	Tartışma, soru-cevap, anlatım				
Gerekli Materyaller	- Yeryüzünde Kaç Tür Canlı Vardır? (Okuma metni) https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/btd_ekim_47.pdf - EBA Video 1: Sınıflandırmanın Gerekliği https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/vCollabPlayer_v0.0.923/index.html#/main/curriculumResource?resourceId=22712e5fd9831e7bd0e47295688beb578&resourceTypeId=3&loc=-1&showCurriculumPath=true - EBA Video 2: Sınıflandırmanın Önemi https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/vCollabPlayer_v0.0.923/index.html#/main/curriculumResource?resourceId=cb6c9854c50324a03054cc2f1a8bf83f8&resourceTypeId=3&loc=-1&showCurriculumPath=true - EBA İntografik Canlıların Sınıflandırılması https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/vCollabPlayer_v0.0.923/index.html#/main/curriculumResource?resourceId=7871c5eb6826188cf95bbe65b8f89f0&resourceTypeId=3&loc=-1&showCurriculumPath=true - EK-1 Çalışma Kâğıdı Nesli Tehlike Altında Bulunan Hayvan ve Bitki Türleri (Basılı içerik) https://webdasya.csb.gov.tr/db/destek/icerikler/OT_nesli--tunkenen-canli-lar_brosur-20191128080630.pdf - Biyoloji 9 Kavram Öğretimi 82 ve 83. etkinlikler https://ogmmoteryal.eba.gov.tr/panel/upload/etiklesimli/kitap/kavram_calismalari/9y/biyoloji/index.html				
Disiplinler Arası İlişkiler	Matematik dersine ait kümeler konusu ile ilişkilendirilir.				
Kök Değerler	Saygı				
Anahtar Yetkinlikler	Ana dilde iletişim, dijital yetkinlik				
Beceriler	Genel Beceriler - Eleştirel düşünme becerisi - İş birliği becerisi Alan Becerileri - Sınıflandırma yapma becerisi				

Şekil 1. 2 Ders Planı Örneği (MEB, 2023)

Ders planı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir (İşman & Eskicumalı, 2006: 52):

- Fazla ayrıntıdan sakınılmalıdır.
- Çok kısa ya da dağınık bir plan yapılmamalıdır.
- Planlar hep aynı biçimde yapılmamalıdır. Planlarda değişikliklere yer verilmelidir.
- Kitaba aşırı şekilde bağlı kalınmamalıdır.
- Çok iddialı bir plan yapmaktan kaçınılmalıdır.

Yukarıda bahsi geçen hususlar ders planının uygulanabilir olma niteliğine hizmet edecektir. Bu noktalara özen gösterildiği ve uygulaması gerçekleştirildiği takdirde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların edinilmesi kolaylaşacaktır.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Program Okuryazarlığına İlişkin Araştırmalar

Erdem ve Eğmir (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma betimsel bir saha araştırmasıdır. Araştırmada öğretmen adaylarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde program okuryazarı oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma boyutunda yazma boyutuna göre daha iyi seviyede oldukları ve bölüm ile akademik başarı değişkenlerine göre öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) ise Türkçe branşındaki öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Programın dört temel ögesine ilişkin olarak öğretmen adayları kendilerini yeterli düzeyde okuryazar olarak değerlendirmişlerdir. En düşük yeterliğin ise ölçme değerlendirme ögesinde gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Ekonomik durum, not ortalaması ve sınıf değişkenlerine göre öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını inceledikleri araştırmalarında betimsel tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmada çeşitli anabilim dallarından öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ve sınıf düzeyinin ise anlamlı farklılığa yol açan değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Saral (2019)’ın İngilizce branş öğretmenlerinin program okuryazarlık seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelediği nicel çalışmasında dil öğretmenleri için program okuryazarlığı envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuryazarlık seviyelerinin orta derecede olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenliği programından mezun olanların lehine “mezun olunan program” değişkeninde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Program okuryazarlık düzeyi ile dil sınavlarından elde edilen puanlar arasında doğru orantı ancak çalışma yılı ile arasında ters orantı bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündoğan (2019) okul öncesi, sınıf, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını nitel bir çalışma kapsamında ele almıştır. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini ideal seviyede program okuryazarı olarak değerlendirmedikleri tespit edilmiştir. Ancak bu durumun hizmet öncesi eğitimde alınan derslerle ilişkili olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde program okuryazarlığı bilgi durumunda en yeterli alan olarak içerik organizasyonunun ve en az yeterli alan olarak genel amaçları belirlemenin ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Aslan ve Gürlen (2019) ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla tarama modelinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu doğrultuda Ankara'daki ortaokullarda görev yapan Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden oluşan katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Tüm branş öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu ve planlama alt boyutunda mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kahramanoğlu (2019) tarafından öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla tarama modelinde yürütülen bir araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ile ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine; cinsiyet değişkeninde ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Kuyubaşıoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin elde edildiği yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma boyutunda “hedef – içerik ilişkisini tespit etme” ve yazma boyutunda da “hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazma” becerilerinde en yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Keskin (2020)'in öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlandığı doktora çalışmasında keşfedici sıralı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini iyi seviyede program okuryazarı olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılırken alt boyutlarda en az yeterli oldukları boyutun sorgulama olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan program türüne göre (eğitim / diğer) ise sonuçlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Gülpek (2020)'in beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretimi yeterlilik düzeylerini incelenmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada ilişkisel yöntem tercih edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmen

adaylarının programa hakimiyetlerinin “oldukça iyi” düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenler arasında bir farklılık görülmezken mezun olunan bölüm değişkeninde okuryazarlık seviyelerinde anlamlı farklılıklar olduğu ve okuryazarlık düzeyinin akademik başarı değişkeniyle doğru orantılı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2020) tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının okuryazarlık seviyesinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerinin sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı tespit edilmiştir.

Kahraman (2020) özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu, bireysel yenilikçilik ve epistemolojik inançların okuryazarlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıca (2021)’nin çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından tespit etmeyi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı açısından kendilerini yeterli gördükleri ve yaş, eğitim programları, hizmet içi eğitime katılıp katılmama ve kıdem değişkenlerinin program okuryazarlığı düzeyinde anlamlı bir farka neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir, Yücesoy ve Serttaş (2020) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerini araştırmayı amaçlamışlardır. Tarama yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarının katılımcıları lisans eğitimlerinin son yılında olan sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği adaylarından oluşmaktadır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyelerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilek (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile pedagojik bilgi ve beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve akademik not ortalaması değişkenlerinin program okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ancak sınıf değişkeninin okuma boyutunda anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021) beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla tarama modelinde yürüttükleri araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının hem alt boyut puanlarında hem de toplam puanda yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenlerinin programı tanıma, uygulama, sorgulama ve değer verme açısından öğretim programını içselleştirildiği sonucuna varılmıştır. Yaş, mezun olunan bölüm, çalıştıkları kurum türü, lisans döneminde öğretim programları ile ilgili ders alma durumları, öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, öğretim programlarına verdikleri önem düzeyi ve öğretim programlarından yararlanma sıklıklarına göre okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Ustabulut (2021)'un Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışması ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitimcilerin kendilerini program okuryazarı olarak gördükleri, erkeklerin lehine olacak şekilde cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık olduğu ve mesleki deneyim ile eğitimcilerin program okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erdamar ve Akpınar (2021) yöneticilerin gözünden ilköğretim sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada yöneticiler program bilgisi bakımından öğretmenlerin orta düzeyde olduklarını, uygulama yeterliliklerininse yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Başar ve Berilgen (2021) okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin kendilerini program okuryazarı olarak algıladıkları ve cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü ve yöneticilik durumlarına göre okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Demir ve Toraman (2021) öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında Türkiye'de farklı kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenler ile çalışmışlardır. Öğretmenlerin kendi okuryazarlık düzeylerini yüksek ve yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branşları açısından bilgi boyutunda anlamlı farklılıklar; eğitim düzeyleri değişkeni açısından bilgi, beceri ve genel ortalama da tezli yüksek lisans ve doktora derecesi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Peker Ünal (2021)'in karma model kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri ve bunu etkileyen değişkenler öğretmen adaylarının

görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu, cinsiyet ve bölüm değişkeninin değil ancak ders dönemi, öğretim üyesi ve dersin niteliği değişkenlerinin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altuncu (2021) tarama modelinde yürüttüğü araştırmasında lise kademesinde görevli öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında lise öğretmenlerinin “katılıyorum” düzeyinde program okuryazarı oldukları ve cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmadığı ifade edilmiştir.

Dağ (2021) ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin genel ve alt boyut puanlarında yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu ve mesleki kıdem değişkeninin 11-15 ve 16-20 yıl lehine anlamlı farka yol açtığı ortaya çıkmıştır. Program okuryazarlığının alt boyutları ile öğretme motivasyonu arasında ise anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yani en yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin bilgi boyutu ve genel puanda kadınların lehine ve eğitim durumu değişkeninin bilgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlığı, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ise araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Tutuş (2021) karma desen çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini ve İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları ve cinsiyet, çalıştığı kurum, mezuniyet durumu, mezun olduğu branş ve kıdem değişkenlerinin İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık görüşlerinde anlamlı bir farka yol açmadığı araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlardır.

Tuzcuoğlu Bülbül (2021) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlıklarının oldukça yeterli düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeninin programın yapısal özellikleri boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip

olanlar lehine istatistiksel farka yol açtığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile program okuryazarlık düzeyleri arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Yılmaz (2021)'in öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ilişkisel desenle incelediği araştırmasında öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları ortaya çıkmıştır. Program okuryazarlığının program yönelimleri ve program bağlılığı ile orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahip olduğu da araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Demir (2022) ilişkisel tarama modelindeki araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve ortaokul öğretmenleri ile çalışmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyinin okuma ve yazma boyutlarında yüksek olduğu, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve pozitif yönde olduğu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardandır.

Özüdoğru (2022) ilişkisel -korelasyonel araştırmasında eleştirel düşünme eğilimi ve bazı değişkenler doğrultusunda öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada cinsiyet, bölüm ve eğitimde program geliştirme dersini almış olma durumlarının belirleyici faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimi gösterdikleri ve program okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretim programı okuryazarlığı kavramının alanyazında düzey belirleme çalışmalarında sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Düzey belirleme araştırmalarının büyük oranda öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği, yöneticilerin ise bazı araştırmalarda yer aldığı ancak bu araştırmaların az sayıda olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların gerçekleştirmesi amacıyla ortaya konulmuş ölçek geliştirme çalışmaları da alanyazında önemli yer tutmaktadır. Yanı sıra program okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu yeterliliğin farklı becerilerle ilişkisinin incelendiği çalışmalara da son yıllarda rastlandığı ifade edilebilir. Çalışmaların büyük oranda nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği, nitel ve karma araştırmaların ise az sayıda olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.2.2 Öğretimi Planlama Yeterliğine İlişkin Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretimi planlama becerisinin bilimsel çalışmalara çeşitli şekillerde konu olduğu fark edilmektedir. Öğretmen yeterlikleri kapsamında öğretimi planlama becerisinin bir alt boyut olarak ele alındığı çalışmaların yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Ancak yalnızca öğretimi planlama becerisini konu alan çalışmalar da mevcuttur. Her iki türdeki çalışmalarda hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının katılımcı olduğu görülmektedir.

Yıldırım ve Öztürk (2002)'ün öğretimde planlama yapma ve öğretim planlarını temele aldıkları çalışmada amaç ilkökul öğretmenlerinin günlük planlar hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin günlük plan hazırlarken öncelikle öğrenci özelliklerini, daha sonra ise var olan araç-gereçleri, materyalleri, bakanlığın ders programını ve kitabını göz önünde bulundurdıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme yöntemlerini ayrıntılı olarak yazmak ve müdürlerin önerilerini dikkate almak öğretmenlerin en az önemsedikleri unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. İlâveten tecrübe arttıkça dersin konusuna detaylıca yer vermenin öneminin arttığı da elde edilen sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin günlük planla ilgili en çok ifade ettikleri problemin ise zaman olduğu göze çarpan bir sonuçtur.

Ünver (2002) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ele almıştır. Bu çalışmadaki temel amaç ise öğrenci merkezli öğretim ile ilgili olarak ders alan ve almayanların arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları ile yürütülen araştırmanın sonucunda deneysel grubun yani ders alanların lehine öğretimi planlama becerisinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu araştırma öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okulların sahip olduğu koşulların öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldırım ve Gündoğdu (2004) bir çalışmada öğretmenlerin uzun vadeli öğretim planlarına yönelik algılarını ele almışlardır. Bu araştırma Türkiye genelinde sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yıllık planları ünite planına kıyasla daha fazla önemsedikleri ancak her iki türdeki planların hazırlanışında çeşitli sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir (2006) tarafından yapılan betimsel bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerine yönelik algı düzeyleri ele alınmıştır. Bu araştırmada bakanlıkça uygulanan ünitelendirilmiş yıllık planlarla ilgili öğretmenlerin hemen hemen yarısının olumlu diğer yarısının ise olumsuz görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla yıllık planlarla

ilgili tam bir ortak görüş sağlanamamıştır. Öğretmenlerin gezi, deney, gözlem ve günlük öğretim planlarını ise kendi bakış açıları doğrultusunda detaylı bir şekilde hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini planlı olarak gerçekleştirme algısına sahip olduklarını göstermiştir.

Şahin'in (2007)'in yarı deneysel desenden faydalanarak gerçekleştirdiği araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretimde planlama ve değerlendirme dersiyle ilgili erişim düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersindeki erişim düzeylerinde anlamlı farka sebep olduğu belirlenen değişkenler şu şekildedir: üniversite giriş puan türleri, bölüm ya da anabilim dalı türleri ve öğretmenlik alanları. Öğretmen adaylarının genel toplam ve planlama alt boyut puanları ile tutum puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunan değişkenler: cinsiyet, öğretim türü (I. öğretim öğrencilerinde) ve öğretmenlik alanları (ilköğretim öğretmenlerinde) şeklindedir. Bu dersin planlama ve değerlendirme alt boyutları arasında da planlama boyutu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlı Türkmen (2008) tarafından öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi dersi planlama, uygulama ve derse yansıtmaya ne kadar dahil ettiklerini değerlendirmek amacıyla karşılaştırmalı durum çalışması olan bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç farklı ilköğretim öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Veriler ise sınıf içi gözlem, öğretmen ve öğrencilerle röportajlar ve öğrencilerin yazdığı günlükler ve belgeler ile toplanmıştır. Bu araştırma; planlama aşamasında özerklik duygusu, eğitim yöntemlerine bakış, ders içeriğinin öğrencilerin hayatlarına uygunluğu gibi faktörlerin öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sürece dahil etmeleri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2008) betimsel tarama modelindeki araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını konu edinmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarında öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenleri bakımından anlamlı bir fark görülmezken; cinsiyet, öğrenim görülen branş, tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerinin anlamlı farka sebep olduğu görülmüştür. Bu çalışmada planlama ve değerlendirme alt boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançlarında kız öğrenciler lehine cinsiyet, 1-5. sıra tercihinde bulunanların lehine olmak üzere "tercih sırası" ve öğretmenliği kendi istekleri ile seçen öğretmen adaylarının lehine "tercih nedeni", yalnızca

öğretmenlik yapmak isteyenlerin lehine “öğretmenlikten başka iş yapmaya yönelik tutum” değişkenlerinin anlamlı farka yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar ve Özer (2008) öğretim planlarını çalışmalarında ana konu olarak ele almışlar ve okul müdürleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmışlardır. Öğretmenlerin yaptığı öğretim planlarını, okul müdürü ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu iki anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müdür ve öğretmenlerin yıllık ve günlük planları daha fazla önemsemekle birlikte öğretim planlarını da önemli gördüğü ve her iki grubun da bu planların öğrenci merkezli yapılması görüşünde olduğu ancak buna henüz hazır olmadıkları ortaya çıkmıştır. Her iki grubun da birbirini tam olarak yeterli görmediği ve müdürlerin öğretmenleri “az yeterli” buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin ünite planlarının daha sade bir hal alması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) öğretmen adaylarının planlama becerisini doğrudan konu edinen araştırmalarını Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir. Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada araştırmacılar Türkçe öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algılarını çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının bu alanlardaki yeterlik algılarının çoğunlukla yeterli düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam etmekte oldukları programı tercih sıraları, not ortalamaları değişkenleri bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmazken; öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet değişkeni anlamlı bir farka neden olmaktadır. Bölümden memnun olma düzeyi arttıkça yeterlik düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarını betimsel tarama modelinde yürüttükleri bir araştırmada incelemişlerdir. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının tüm yeterlik alanları için 5 puan üzerinden 4.17 ortalamaoya sahip oldukları ve planlamaya ilişkin yeterlik algılarının ise 4.05 olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonuçlarda ifade edilmiştir.

Bingöl Meşe (2010)’nin bilişim teknoloji öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri bakımından kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelediği araştırma İzmir ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. “Bilişim Teknolojileri

Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Araştırma Ölçeği” ve görüşme formunun kullanıldığı söz konusu araştırmada öğretimi planlama ve uygulama yeterliği kapsamında öğretmenlerin çoğu maddede yeterli olduklarını ifade ettikleri ve kendilerinden beklenen davranışları “sıklıkla” gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Yanı sıra öğretimi planlama ve uygulama boyutu öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alan olarak ortaya çıkmıştır. Mesleki görev değişkeninin ise öğretimi planlama ve uygulama boyutunda eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin (EBİTEFO) lehine anlamlı farka yol açtığı gözlenmiştir.

Şirinkan ve Gündoğdu (2011) tarafından öğretmenlerin ilköğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve planlarına ilişkin algılarını incelemek amacıyla yürütülen araştırmada karma desen tercih edilmiştir. Yıllık ve günlük planlarla ilgili beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öğretim programı ve planlarına uyma durumlarının nadiren olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda araştırma sonucunda öğretim programının beden eğitimi ve spor dersi için öğretmenlere yeterli rehberliği sağlayamadığı yorumu yapılmıştır.

Dilci'nin (2012) sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algılarını incelediği çalışmasında planlamanın bir alt boyut olarak ele alındığı görülmektedir. Nicel araştırma desenleri ile yürütülmüş olan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin planlama boyutundaki algılarının “tamamen yeterliyim” düzeyinde olduğu ve kıdem ile cinsiyet değişkenleri bakımından herhangi bir anlamlı farklılık görülmediği sonuçları ortaya konulmuştur.

Şan (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada matematik öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve düzenlemeye ilişkin özyeterliklerini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacının hazırladığı “Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme Yeterliği Hakkında Öz-yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013) öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini karma yöntem kullanarak araştırdıkları çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme- öğretme sürecinde kendilerini yeterli gördükleri ve cinsiyetin anlamlı farka yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akkuş (2013) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf değişkenleri bakımından incelemiştir. Betimsel

tarama modelindeki bu çalışma; öğretimi planlama ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma ve rehberlik etme ile öz-yeterlik toplam puan ortalaması boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada öğretimi planlama ve değerlendirme boyutlarında ve öz yeterlik toplam puan ortalamalarında kızların lehine “cinsiyet”, Atatürk üniversitesinde okuyanların lehine “üniversite” değişkenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyinde anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algılarında mikro öğretim tekniğinin etkisini ele almıştır. Bu araştırmada katılımcılar Türkçe öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma ön test, son test ve deneysel grup ile yürütülmesi yönüyle deneysel bir çalışmadır ve diğer çalışmalardan farklı olarak öne çıkmaktadır. Her iki grupta da ön test ve son test puanlarındaki farkın artması mikro öğretimin çeşitli yönlerden etkili olduğu yorumunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak ise Türkçe öğretmen adaylarının yeterlik algısının deney grubunun lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Bulut’un (2014) öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarını incelemek amacıyla tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma nicel bir çalışma olup ilköğretim öğretmenlerine 52 maddeden oluşan “Öğretmen Yeterlik Algısı (ÖAY) Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve kıdem değişkeninde kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmanın planlama boyutundaki sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin genel algılarına paralel olarak öğretmenlerin ders planı hazırlama noktasındaki algılarının da “oldukça yeterli” olduğu görülmektedir.

Özmen (2016) ’in aday öğretmenlerin mesleki kaygı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği tarama modelindeki çalışmada planlama bir alt boyut olarak yer tutmaktadır. Bu çalışma Denizli ili Merkezefendi ilçesinde görev yapan aday öğretmenler ile gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Bu araştırmada öğretmenlerin planlama alt boyutunda “inanıyorum” düzeyinde cevaplar verdiği tespit edilmiş ve öğretmenlerin kendilerini planlamaya ilişkin olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hurioğlu’nun (2016) gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarına verilen dönüt ile düzeltmenin öğretimi planlama, uygulama becerilerine ve öz yeterlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada “ön test- son test- kontrol grup” modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretimi planlamaya ilişkin olarak deney grubundaki

öğretmen adaylarının puanlarının süreçteki değişimleri arasında anlamlı fark tespit edildiği ve öğretmenlik uygulaması dersinde aldıkları geri bildirimler neticesinde ilerleme kaydettikleri belirtilmiştir.

Öztürk ve Akyüz'ün (2016) doküman inceleme yöntemi ile yürüttükleri araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersi alan matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme odaklı planlama becerilerinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yapmış oldukları planların ders planlama öğeleri rubriğinde yer alan dersin matematiksel amacını belirlemede, öğrencilerin doğru çözümlerini ve hatalı çözümlerini öngörmede, öğrenci düşünmesini değerlendirip ilerletecek sorular belirlemede, öğrenci düşünmesine dayandırılan ve derste matematiksel düşünceleri belirginleştiren tartışma düzenlemede ve toplamda aldıkları puanların yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple araştırmacılar matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yaptıkları planlarda öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklandıkları çıkarımında bulunmuşlardır.

Gülbahar (2017) tarafından gerçekleştirilmiş nicel bir araştırma ilkökul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Bu çalışmada Kırşehir ilinin tüm ilçelerinde görev yapan üç yüz ilkökul öğretmeni katılımcı olmuştur. Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu, evlilik durumu değişkeninde evli olanların lehine ve kıdem değişkeninde ise kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını; oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme öz yeterlikleri ve mesleki öz yeterlikleri bakımından incelemişlerdir. Öğretmenlerin en yüksek puanı aldıkları alt boyut olarak planlamanın öne çıktığı görülmektedir. Oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme ile oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik düzeylerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları alan ve oyun dersi alma durumu değişkenlerinde tüm alt boyutlarda olduğu gibi planlama alt boyutunda da anlamlı fark tespit edilmiştir. Yanı sıra planlamada yüksek puan alan öğretmenlerin uygulama ve değerlendirme boyutlarında da yüksek puan aldığı gözlenmiştir.

Karaca (2019)'nın gerçekleştirdiği betimsel bir çalışmada cinsiyetin, mezun olunan lise türünün, bölümün, genel not ortalamasının, öğretmen olma isteğinin ve lisansüstü eğitime eğitim bilimleri alanında devam etme isteğinin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve

öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik hazırbulunuşluk algı düzeyleri üzerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ise öğretmen adaylarının kendilerini tamamen hazır olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninin ise kadınların lehine olmak üzere öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğrenme ortamları oluşturma hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tokgöz Can (2019)'ın karma desen ile gerçekleştirdiği araştırmada ise öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri incelenmiştir. Hem nicel hem de nitel verilerden faydalanılan bu araştırmada öğretmenlerin genel özerklik algısının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik algılarının en yüksek olduğu boyut ise öğretimi planlama ve uygulama süreci olarak göze çarpmaktadır. Görev yapılan kademe değişkeninin ilkökul kademesi lehine ve mesleki kıdem değişkeninin 1-5 yıl grubunun lehine olmak üzere öğretimi planlama ve uygulama özerkliği üzerinde anlamlı fark oluşturduğu ifade edilmiştir.

Bölükbaş Alper (2019) ilişkisel tarama modelindeki araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliklerini, zaman yönetimi becerilerini ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve herhangi bir değişkenin öğretimi planlama yeterlik algı düzeyinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonuçlarını ortaya koymuştur. Araştırmada söz konusu öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algıları ile zaman planlaması becerileri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarını ve zaman yönetimine ilişkin algılarını ele almışlardır. Bu ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algısının “yeterliyim” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından biri olarak yer tutan zaman planlamasının ise “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Süral ve Dedebali (2021)'nin öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri, ders planlama yeterliği ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda iki değişken arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yanı sıra öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyi ve ders planlama yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretimi planlama yeterliği ile ilgili yapılmış olan çalışmalar değerlendirildiğinde bu becerinin öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Gerçekleştirilen

Çalışmaların bazıları bilhassa bu beceriye odaklanırken ğretimi planlamanın öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının bir boyutu olarak da çalışmalarda ciddi ölçüde yer tuttuğu görülmektedir. Bununla birlikte ğretimi planlama öğretmenlerin farklı yeterlikleri ya da becerileri ile ilişkili olarak da çalışılmış bir konudur.

Katılımcıları bakımından değerlendirildiğinde ise ğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalara kıyasla öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların nispeten ağırlıkta olduğu ifade edilebilir. Yöneticilerin katılımcı olduğu araştırmaların ise yeterli sayıda olmadığını söylemek mümkündür. Yapılan araştırmaların yöntemleri de oldukça çeşitlidir. Nicel, nitel ve karma desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar mevcuttur. Ek olarak deneysel çalışmaların da var olması bu beceriye ilişkin araştırmaların zenginliğini ve önemini gösterir niteliktedir.

Araştırmalarda ğretmenler ya da ğretmen adayları kendileriyle ilgili genel öz yeterlik algılarını ya da bazı çalışmalarda ana hedef olan planlama becerilerine yönelik algılarını değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelerin büyük oranda olumlu yönde sonuçlandığı, öğretmenler ve ğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördükleri dikkat çekmektedir. Alt boyut olarak ele alındığı araştırmalarda ise planlamanın öğretmenler ya da ğretmen adayları tarafından diğer boyutlara göre daha baskın olarak olumlu görüş ifade ettikleri bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modellerinde amaç iki ya da daha fazla değişkeninin birlikte değişiminin varlığını veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2020: 114).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021- 2022 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Kayapınar, Bağlar, Sur ve Yenışehir) ortaokullarda (devlet/özel) görev yapan 5448 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu evreni temsil edecek nitelikte basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örneklem grubu Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Kayapınar, Bağlar, Sur ve Yenışehir) ortaokullarda (devlet/özel) görev yapan 675 öğretmenden oluşmaktadır. 5448 büyüklüğündeki popülasyon için %95 güvenirlilik düzeyi ve %5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğü 359 olarak bulunmuştur (The Research Advisors, 2006). Bu durumda araştırmanın 675 örnekleminin evreni temsil eder nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik değişkenler ele alınmış olup betimsel istatistikler tablo 3.1’ de sunulmuştur:

Tablo 3. 1 Demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	329	48.7
	Erkek	346	51.3
Yaş	34 ve altı	238	35.3
	35-40	220	32.6
	41 ve üzeri	217	32.1
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim	559	82.8
	Diğer	116	17.2
Görev yapılan okul türü	Devlet	598	88.6
	Özel	77	11.4
Ders saati	15 saatten az	29	4.3
	15-20 saat	166	24.6
	21-25 saat	274	40.6
	25 saatten fazla	206	30.5

Hizmet içi eğitim	Evet	412	61.0
	Hayır	263	39.0

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlerin düzeylerine göre dağılımları frekans ve yüzdelere ile belirtilmiştir. Öğretmenlerin %48.7’si kadın, % 51.3’ü erkektir. Öğretmenlerin %35.3’ünün yaşı 34 ve altı; %32.6’sının yaşı 35-40 aralığında ve %32.1’inin yaşı 41 ve üzerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin % 82.8’i eğitim fakültesi mezunu iken geriye kalan %17.2’si eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin %88.6’sı devlet okulunda görev yapıyorken %17.2’si özel okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri incelendiğinde %4.3’ünün 15 saatten az; %24,6’sının 15-20 saat aralığında; %40.6’sının 21-25 saat aralığında ve %30.5’inin 25 saatten fazla derse girdiği gözlenmektedir. Son olarak öğretmenlerin %61’inin hizmet içi eğitim aldığı, %39’unun ise hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (ÖPOÖ)” ve öğretimi planlama yeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (ÖPOÖ)

“Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (ÖPOÖ)” Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert tipinde olan bu ölçek 23 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları 1) öğretim programının temelleri, 2) öğretim programının öğeleri ve 3) öğretim programının yapısal özellikleri şeklindedir. Birinci boyut 1,2,3,4,5,6 ve 7. maddelerden; ikinci boyut 8,9,10,11,12,13,14, ve 15. maddelerden; üçüncü boyut ise 16,17,18,19,20,21,22 ve 23. maddelerden oluşmaktadır. Ölçme aracı ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin son halinde Cronbach alfa katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır (Kahramanoğlu, 2019: 840).

Bu çalışmada ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden analizler yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik incelemesi için tabakalı Cronbach alfa ile güvenirlik katsayısı hesaplanmış olup ilgili değer 0,97 olarak gözlenmiştir. Bu sonuç ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Salvucci, Walter, Convey, Fink & Saba, 1997: 115).

3.3.2. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)

“Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)” Gülbahar (2016) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert tipinde ve tek faktörlü olan bu ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Cevap seçenekleri ise 1- yeterli değilim, 2- düşük düzeyde yeterliyim, 3- orta düzeyde yeterliyim, 4- yeterliyim ve 5- tamamen yeterliyim şeklinde belirlenmiştir. Ölçme aracında ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach alfa sayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır (Gülbahar, 2016: 711). Bu çalışmada ÖPOÖ ölçeğinde olduğu gibi bu ölçekte de Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış olup 0,964 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç ölçme aracından elde edilen ölçüm sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Salvucci vd., 1997: 115)

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında araştırma sorularını yanıtlamak üzere öncelikle bireylerin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlıkları puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeyde incelemeler yapılırken her bir ölçeğin likert sayısı ve ilgili sınır değerleri gözetilerek aşağıdaki tablo oluşturulmuş ve ölçeklerin ortalama değerleri bu tabloyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır:

Tablo 3. 2 Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Derecelendirme ve Puan Aralıkları

ÖPYAÖ*		ÖPOÖ*	
Derecelendirme	Puan aralıkları	Derecelendirme	Puan aralıkları
Yeterli değilim	1.00-1.80	Çok yeterliyim	4.21-5.00
Düşük düzeyde yeterliyim	1.81-2.60	Oldukça yeterliyim	3.41-4.20
Orta düzeyde yeterliyim	2.61-3.40	Yeterliyim	2.61-3.40
Yeterliyim	3.41-4.20	Yetersizim	1.81-2.60
Çok yeterliyim	4.21-5.00	Hiç yeterli değilim	1.00-1.80

*tablo oluşturulurken derecelendirmelerin veri toplama araçlarındaki sırası gözetilmiştir.

Betimsel düzeydeki incelemelerin ardından grup ortalamaları arasında gözlenen farklılık istatistiksel olarak test edilmiştir. Grupların ortalama puanlarının karşılaştırılması amacıyla bağımsız değişkenin düzeyinin iki olduğu durumda bağımsız örneklem t- testi;

bağımsız değişkenin düzeyinin ikiden fazla olduğu durumda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelemelerin yapılması amaçlanmıştır.

Bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizlerin gerçekleştirilebilmesi için ilgili ölçek puanları açısından bağımsız değişkenin düzeylerinde evrenlerin normal dağılımı varsayımı ve evrenlerin varyanslarının homojenliği varsayımının ele alınması gerekmektedir (Gravetter & Walnau, 2013: 337, 421). İlk olarak normallik varsayımı ele alınmıştır. Çalışmadaki örneklem büyüklüğüne bağlı olarak normallik varsayımın kontrol edilmesinde kullanılacak yöntemler farklılaşabilmektedir. Örneklemin küçük olduğu durumda Shapiro-Wilk veya Kolomogrov-Smirnov testleri normallik varsayımın test edilmesinde doğru sonuçlar vermektedir. Ancak örneklem büyüklüğü orta düzeyde olduğunda dağılımsal istatistiklerin ve daha büyük örneklem koşullarında ise grafiksel incelemelerin daha iyi sonuç verdiği belirtilmektedir (Çelikten Demirel, & Gündüz, 2022). Araştırmadaki örneklem büyüklüğü dikkate alındığında dağılımsal istatistiklere dayalı olarak normallik varsayımının incelenmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda her bir bağımsız değişkenin ilgili düzeylerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine dayalı olarak incelemeler yapılmıştır (EK- 4). Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde öğretim programı okuryazarlığı ölçek puanlarının bağımsız değişkenin düzeylerinde genel olarak normal dağılım sergilediği görülmektedir. Öğretimi planlama yeterlik algıları ölçek puanlarının ise ilgili bağımsız değişkenlerin düzeylerinde hafif ve orta düzeyde normallikten uzaklaştığı görülmektedir. Ancak örneklem büyük olduğunda ilgili değişkendeki çarpıklık ya da basıklığın manidar olması, söz konusu değişkenin normallikten hissedilir derecede saptığına işaret etmemektedir. Dolayısıyla bu durum analizlerin sonuçları üzerinde çok fazla etkiye sahip olmayacaktır (Tabahnick & Fidell, 2013: 80). Özellikle örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olduğu durumlarda bu etkinin ortadan kaybolmaya başladığı ele alınmaktadır (Waternaux, 1976). Bunun yanı sıra Kirk (2008: 411) t-testi ve ANOVA testlerinin normallikten sapma durumlarında bile oldukça güçlü teknikler olarak ele alınabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmada ANOVA ve t-testinin kullanılmasının normallik varsayımı açısından önemli bir tehdit oluşturmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

T-testi ve varyans analizlerinin yürütülmesinde ele alınan bir diğer varsayım da varyansların homojenliğidir. Bu varsayımı test etmek için Levene testi kullanılmış olup çalışmada ele alınacak olan her bir bağımsız değişkenler için sonuçlar Tablo 3.3' te sunulmuştur:

Tablo 3. 3 Levene Testi Sonuçları

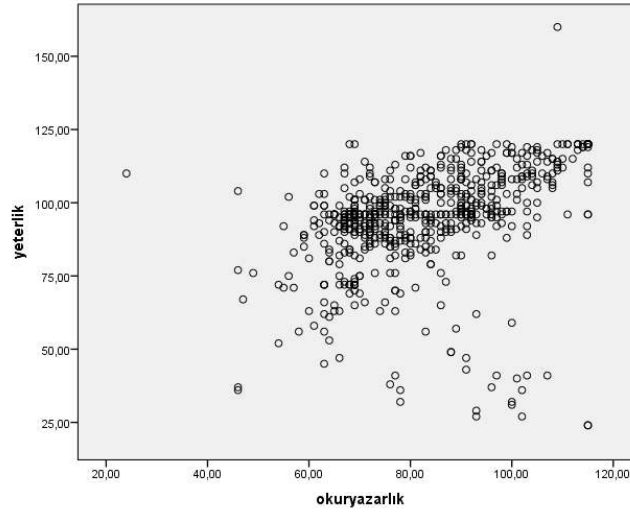
	Yeterlik		Okuryazarlık	
	F istatistiği	p-değeri	F istatistiği	p-değeri
Cinsiyet	.235	.628	.089	0.765
Yaş	0.928	0.396	3.431	0.033*
Fakülte türü	.479	.489	2.597	.108
Okul türü	2.180	.140	.570	.451
Ders saati	0.110	0.954	2.579	0.053
Hizmet-içi eğitim	0.071	0.790	0.628	0.428

*p<.05

Tablo 3.3 incelendiğinde yaş değişkeni hariç bütün değişkenlerin 0,05 düzeyinde anlamsız olduğu görülmüştür. Yaş değişkeninin ise 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar varyansların homojenliği varsayımının araştırmaya konu olan demografik değişkenler açısından sağlandığını göstermektedir. İlgili istatistiksel test sonuçları yorumlanırken yaş değişkeninde 0,01 alfa düzeyi anlamlılık değeri ile karşılaştırılarak manidarlığın test edilmesi uygun görülmüştür (Tabahnick & Fidell, 2013: 86).

Yapılan analiz sonuçlarında gözlenen anlamlı farklılıklar için eta kare (η^2) ve kısmi eta kare (η_p^2) değerleri hesaplanarak etki büyüklükleri de sunulmuştur. Etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanmasında 0,01, 0,06 ve 0,14 değerleri sırasıyla düşük, orta ve yüksek etki olarak ifade edilmektedir (Cohen, 1988: 286). Ayrıca, ANOVA sonucunun anlamlı olduğu durumda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılarak varyansın kaynağı tespit edilmiştir. Böylelikle hangi gruplar arasında farklılık olduğu ve farklılığın hangi grubun lehine olduğu yorumlanmıştır.

Çalışmada ortalama karşılaştırmalarına yönelik analizler yürütüldükten sonra öğretim programı okuryazarlığı ölçek puanları ile öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının kullanılması amaçlanmıştır. Bu korelasyon katsayısının kullanılabilmesi için doğrusallık ve normallik varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir. İlk olarak doğrusallık varsayımı için değişken çiftlerine ilişkin saçılma grafikleri elde edilmiş ve şekil 3.1’de sunulmuştur:



Şekil 3. 1 Saçılma Grafiği

Saçılma grafiği incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallıktan saptığı gözlenmektedir. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon katsayısı yerine Spearman sıra farkları korelasyon katsayısının kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı yorumlanırken 0,00-0,30 arası düşük, 0,31-0,70 arası orta ve 0,71-1,00 arası yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2013: 32).

3.5 Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci için Dicle Üniversitesi Rektörlüğünden 24/03/2022 tarihinde gerekli etik izin alınmıştır. Araştırma uygulama izni ise Dicle Üniversitesi Rektörlüğü aracılığıyla 05/04/2022 tarihinde Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Veriler 08 Nisan-10 Haziran 2022 tarihleri arasında öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen istatistiksel sonuçlar tablolar aracılığıyla araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

4.1 Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlıkları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ve program okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1 Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlıkları Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	Min	Mak	$\bar{X}$	ss	Derecelendirme/ düzey
Öğretimi planlama	675	1.00	5.00	3.95	0.72	Yeterliyim
Program okuryazarlığı	675	1.04	5.00	3.59	0.66	Oldukça yeterliyim

Tablo 4.1 incelendiğinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puanlarına ilişkin araştırmada gözlenen minimum puanın 1.00; maksimum puanın ise 5.00 olduğu görülmektedir. Söz konusu puanlara ilişkin aritmetik ortalamanın 3.95; standart sapmanın ise 0.72 olduğu görülmüştür. Bu ölçekten elde edilen aritmetik ortalamanın “yeterliyim” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin inceleme yapıldığında araştırmada gözlenen minimum puanın 1.04; maksimum puanın ise 5.00 olduğu görülmektedir. Program okuryazarlığı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamanın 3.59; standart sapmanın ise 0.66 olduğu görülmüştür. Bu ölçekten elde edilen aritmetik ortalamanın “oldukça yeterliyim” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

4.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.2’ de sunulmuştur.

Tablo 4. 2 Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kadın	329	3.94	.73	-0.372	673	.710
Erkek	346	3.96	.72			

*p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.94$, $SS = 0.73$) erkek öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.96$, $SS = 0.72$) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = -0.372$, $p > .05$.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.3’ te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Program Okuryazarlık Düzeyinin İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η^2
Kadın	329	3.51	.65	-2.987	673	.003**	0.013
Erkek	346	3.66	.66				

*p<.05; **p<.01

Tablo 4.3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.51$, $SS = 0.65$) erkek öğretmenlerin okuryazarlık puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.66$, $SS = 0.66$) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre

kadın ve erkeklerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = -2.987$, $p < .01$, $\eta^2 = 0,013$. Dolayısıyla düşük etki düzeyi ile erkek öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin kadın öğretmenlerin okuryazarlık düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtilebilir.

4.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının yaş değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizlerden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
34 ve altı	238	3.96	.77	1.00	5.00
35-40	220	3.96	.66	1.50	5.00
41 ve üzeri	217	3.93	.73	1.00	5.00
Toplam	675	3.95	.72	1.00	5.00

Tablo 4.4 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yaşa göre öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamalarının 41 ve üzeri yaş aralığındaki bireylerin diğer yaş aralıklarından daha düşük olduğu görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.5' te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	.169	2	.085	.161	.852
Gruplariçi	353.725	672	.526		
Toplam	353.894	674			

* $p < .05$

ANOVA sonuçları, öğretimi planlama yeterlik algı puanları arasında yaş değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $F(2,672)$

= 0.161, $p > .05$. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puanları ele alınan yaş aralıklarına bağlı olarak değişmemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizlerden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Program Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
34 ve altı	238	3.64	.69	2.00	5.00
35-40	220	3.54	.61	2.00	5.00
41 ve üzeri	217	3.58	.67	1.04	5.00
Toplam	675	3.59	.66	1.04	5.00

Tablo 4.6 incelendiğinde program okuryazarlık puan ortalamalarının belirtilen yaş aralıklarına bağlı olarak birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	1.325	2	.663	1.525	.218
Gruplariçi	291.958	672	.434		
Toplam	293.283	674			

* $p < .05$

ANOVA sonuçları, program okuryazarlık puanları arasında yaş değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $F(2, 672) = 1.525$, $p > .05$. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ele alınan yaş aralıklarına bağlı olarak değişmemektedir.

4.2.3 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.8’ de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Eğitim	559	3.94	.71	-.697	673	.486
Diğer	116	3.99	.80			

*p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.94$, SS = 0.71) eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.99$, SS = 0.80) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = -0.697$, $p > .05$.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.9’ da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Eğitim	559	3.57	.65	-1.542	673	.124
Diğer	116	3.67	.69			

*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.57$, SS = 0.65) eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.67$, SS = 0.69) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre eğitim fakültesi

ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = -1.542$, $p > .05$.

4.2.4 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.10' d sunulmuştur.

Tablo 4.10 Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Devlet	598	3.94	.70	-1.064	673	.288
Özel	77	4.03	.89			

* $p < .05$

Tablo 4.10 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.94$, $SS = 0.70$) özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasından ($\bar{X} = 4.03$, $SS = 0.89$) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = -1.064$, $p > .05$.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.11' de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Ortaokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η^2
Devlet	598	3.56	.65	-3.050	673	.002**	0.014
Özel	77	3.80	.67				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.11 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.56$, $SS = 0.65$) özel okulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.80$, $SS = 0.67$) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = -3.050$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.014$. Dolayısıyla düşük etki düzeyi ile özel okulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Ortalamalar arasındaki bu farklılık, özel okulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

4.2.5 Ders Saati Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının haftalık ders saati değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizlerden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.12’ de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ders Saati	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
15 saatten az	29	3.86	.85	1.21	5.00
15-20	166	3.96	.72	1.00	5.00
21-25	274	3.91	.69	1.00	5.00
25 saatten fazla	206	4.02	.76	1.13	5.00
Toplam	675	3.95	.72	1.00	5.00

Tablo 4.12 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ders saatine göre öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamalarının belirtilen ders saati aralıklarına bağlı olarak birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.13’ de sunulmuştur.

Tablo 4.13 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	1.792	3	.597	1.138	.333
Gruplariçi	352.102	671	.525		
Toplam	353.894	674			

*p<.05

ANOVA sonuçları, öğretimi planlama yeterlik algı puanları arasında ders saati değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $F(3, 671) = 1.138$, $p > .05$. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretimi planlama yeterlik algı puanları ele alınan ders saati aralıklarına bağlı olarak değişmemektedir.

Ortaokul öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin haftalık ders saati değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizlerden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Program Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ders Saati	N	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
15 saatten az	29	3.51	.63	2.00	4.78
15-20	166	3.53	.69	1.04	5.00
21-25	274	3.53	.62	2.00	5.00
25 saatten fazla	206	3.72	.68	2.39	5.00
Toplam	675	3.59	.66	1.04	5.00

Tablo 4.14 incelendiğinde program okuryazarlık puan ortalamalarının belirtilen ders saati aralıklarına bağlı olarak birbirinden betimsel düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15 Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Saatine Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η_p^2	Çoklu Karşılaştırma
Gruplararası	5.010	3	1.670	3.887	.009**	0.017	(25 üzeri > 21-25)
Gruplariçi	288.273	671	.430				
Toplam	293.283	674					

*p<.05; **p<.01

ANOVA sonuçları, program okuryazarlık puanları arasında ders saati değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(3, 671) = 3.887$, $p < .01$. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ders saatine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Söz konusu farklılığın hangi grup çiftleri arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yürütülen çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 25 saatten fazla derse giren öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin ($\bar{X} = 3.72$), 21-25 saat aralığında derse giren öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinden ($\bar{X} = 3.53$) anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.6 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.16' da sunulmuştur.

Tablo 4.16 Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Evet	412	3.99	.74	1.735	673	.083
Hayır	263	3.89	.70			

*p<.05

Tablo 4.16 incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.99$, $SS = 0.74$) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.89$, $SS = 0.70$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = 1.735$, $p > .05$.

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular tablo 4.17’ de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Program Okuryazarlık Puanlarının İncelenmesi

Varyansın kaynağı	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	η^2
Evet	412	3.68	.66	4.488	673	.000**	0.029
Hayır	263	3.45	.64				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.17 incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.68$, $SS = 0.66$) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamasından ($\bar{X} = 3.45$, $SS = 0.64$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin program okuryazarlık puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı ve etki büyüklüğünün düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t(673) = 4.488$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.029$. Ortalamalar arasındaki bu farklılık hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin okuryazarlık düzeyinden düşük etki düzeyi ile anlamlı olarak daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

4.3 Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistikler analizlere ilişkin bulgular tablo 4. 18’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Puanları ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki

	ÖPYAÖ	ÖPOÖ
ÖPYAÖ	1	0.504**
ÖPOÖ	0.504**	1

*p<.05; **p<.01

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanlar ile öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin 0,504 olduğu ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Bu korelasyon katsayısı 0,30-0,70 aralığında yer aldığı için orta düzey ilişki (Büyüköztürk, 2014) olarak yorumlanabilmektedir. Genel olarak öğretimi planlama yeterlik algısı ile öğretim programı okuryazarlığı arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışmalara yer verilmiştir. Tartışma bölümü araştırma sorularına göre sıralanarak sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının “yeterliyim” düzeyine karşılık geldiği bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlamada kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim sürecini planlamada kendilerini başarılı olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretimi planlama yeterliklerinin alanyazında değerlendirildiği çalışmalara bakıldığında çoğunlukla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimi planlamada kendilerini yeterli olarak algıladıkları yorumunda bulunulabilir (Şan, 2013; Özmen, 2016; Yıldız, 2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimi planlamada kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıkları bazı çalışmaların olduğu da görülmektedir. Dilci (2012) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimi planlamaya ilişkin kendilerini tamamen yeterliyim düzeyinde, Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010), Bölükbaş Alper (2019) ve Gülbahar (2017) yüksek düzeyde, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013) ve Bulut (2014) oldukça yeterliyim düzeyinde, Tokgöz Can (2019) ve Mallillin ve Mallillin (2019) ortanın üzerinde yeterli olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bingöl Meşe (2010) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğretimi planlama ve uygulama yeterlik alanının gerektirdiği performansları sıklıkla gösterdiklerini ve Karaca (2019) öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve öğrenme ortamları oluşturmada kendilerini öğretmenlik mesleğine 'tamamen hazır' olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın ortaokul öğretmenlerinin kendilerini öğretimi planlamada yeterli olarak algıladıkları bulgusu alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Buna karşın bu araştırmalardan farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Söz konusu çalışmalardan Akpınar ve Özer (2008)'in gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenler okul yöneticileri tarafından değerlendirilmiş olup öğretim planları konusunda az yeterli bulunmuşlardır. Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretimi planlamada yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin öz değerlendirme yapmış olması öğretimi planlama yeterlik algılarının büyük oranda pozitif yönde olmasına sebebiyet vermiş olabilir. Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin erişilen yurt dışı araştırmaları incelendiğinde ise sonuçların yurt içinde yürütülen çalışmalardan farklı olarak yüksek düzeyde seyretilmediği gözlenmektedir. Copriady (2014) öğretmenlerin planlama yeterliğini orta düzeyde

sergilediklerini, Maba ve Mantra (2018) ise ilköğretim öğretmenlerinin programı uygulama yeterliğinde eksik olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Almerich, Orellana, Suarez-Rodríguez ve Diaz- Garcia (2016: 118) araştırmalarında öğretmenlerin öğretimi tasarlama sıklığını ara sıra olarak belirttikleri ve bunun bir alışkanlık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışma ise öğretmen adaylarının öğretimi planlamanın önemini farkında oldukları ancak planlama yaparken çeşitli sorunlarla karşılaştıkları sonucunu ortaya koymuştur (Alanazi, 2019). Brown ve Wendel (1993: 68)'in araştırmalarında ise planlama için geliştirilen modellerden birinin öğretmenler tarafından başarılı öğretim ile ilişkilendirildiği ancak yine de kullanılmadığı bulgusu göze çarpmaktadır. Bu durumda planlama yeterliğinin öğretimdeki rolü göz ardı edilmemesine karşın öğretmenlerin planlamayı yeterince etkili bir şekilde işe koşmadıkları yorumunda bulunulabilir. Yurt dışı literatürde karşılaşılan bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu durum ülkelerin öğretmen yetiştirmede ve uygulanan eğitim sistemlerindeki farklılıkların yansımalarından kaynaklı olabilir.

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin kendilerini yüksek düzeyde program okuryazarı olarak gördükleri söylenebilir. Alanyazında bu sonuca paralel nitelikte öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan pek çok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Güler, 2021; Demir, 2022; Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Erdamar, 2020; Boncuk, 2021; Dağ, 2021; Aslan & Gürlen, 2019; Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Demir & Toraman, 2021; Tuzcuoğlu Bülbül, 2021; Yılmaz, 2021; Tutuş, 2021; Güneş Şınego & Çakmak, 2021; Keskin, 2020; Kahraman, 2020; Sarıca, 2021; Kuyubaşoğlu, 2019; Ustabulut, 2021). Nitel veriler ışığında gerçekleştirilen bir çalışma (Gündoğan, 2019) öğretmenlerin % 66,4'ünün program okuryazarlığına ilişkin bilgi durumlarının yeterli düzeyde olduğunu belirterek bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ele alan Çetinkaya ve Tabak (2019) öğretmen adaylarının yeterli düzeyde, Şahin (2020) yüksek düzeyde, Demir Yücesoy ve Serttaş (2020) ortalamanın üzerinde, Erdem ve Eğmir (2018) oldukça katılıyorum düzeyinde, Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) yeterli düzeyde, Özudoğru (2022) ortalama yüksek düzeyde, Peker Ünal (2021) ortanın üstünde, Dilek (2020) iyi düzeyde program okuryazarı olduklarını ifade etmişlerdir. Gülpek (2020) hem beden eğitimi öğretmenlerinin hem de beden eğitimi öğretmen adaylarının okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğunu ve Başar ve Berilgen (2021) yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu

sonuçlarıyla alanyazındaki araştırmaların büyük oranda bu çalışmanın ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasına ilişkin bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların yanı sıra Aslan (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma ise okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtirken öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara (Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019; Yıldız, 2020; Kızılaslan Tunçer & Şahin, 2019; Erdamar & Akpınar, 2021) da rastlanmaktadır. Sözü edilen araştırmaların her birinde öğretmenlerin kendilerinin en az orta düzeyde yeterli olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Orta düzey ve ortanın üzerinde olan sonuçların pozitif olduğu düşünülürse bu araştırmada da ortaokul öğretmenlerinin ortanın üzerinde program okuryazarı oldukları sonucu alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenmektedir. Sonuçların genel olarak pozitif yönde seyretmesinde öğretmenlerin öz değerlendirme yapmış olmasının etkisi yansımış olabilir. Çünkü bireylerin kendilerine dönük görüşleri ile gerçek davranışları ve performansları arasındaki mütevazı bir ilişki vardır ve bireyler fazla iyimser tahminlerde bulunabilirler (Dunning, Heath, Suls, 2004: 69).

Araştırmanın ikinci sorusuna ait cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının planlama yeterliğinde anlamlı bir etkiye yol açmadığı ortaya konulmuştur (Coşkun, Gelen & Öztürk, 2009; Dilci, 2012; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2013; Bulut, 2014; Gülbahar, 2017; Tokgöz Can, 2019; Pehlivan ve Özdemir, 2020). Şahin (2007) öğretmen adaylarının öğretimi planlama dersi erişim düzeylerinde, Akpınar ve Özer (2008) öğretmenlerin yıllık plana ve günlük plana ilişkin görüşlerinde ve Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) oyun öğretimini planlamada cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklendiği ifade edilebilir. Bölükbaş Alper (2019)'ın gerçekleştirdiği araştırma ise erkek öğretmenlerin öğretimi planlamada biraz daha yüksek puanlamaya sahip olduğunu ancak puanlardaki bu farklılığın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada da benzer şekilde erkek öğretmenlerin öğretimi planlamada kadınlara kıyasla biraz daha yüksek puan aldıkları ancak yapılan analizler neticesinde bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmalardan farklı olarak kadın öğretmen adaylarının lehine cinsiyetin öğretimi planlamada anlamlı farklılığa neden olduğunu tespit eden sınırlı sayıda çalışmaya (Özdemir, 2008; Akkuş, 2013; Karaca, 2019) da rastlanmaktadır. Kadın

öğretmenlerin uzun vadeli planlama eksikliğinden dolayı kendilerini erkek öğretmenlerden daha az yeterli olarak algıladıkları bir başka çalışma ise erkek öğretmenlerin lehine bir anlamlı farklılık gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Bisschoff & Grobler, 1998).

Araştırmanın ikinci sorusuna ait cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle erkek ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuyla aynı yönde sonuçlara ulaşmış olan iki çalışmaya rastlanmaktadır. Yar Yıldırım (2018) okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve erkek sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ustabulut (2021) ise öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışmasında ölçme araçlarını okuma ve hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazma konusunda erkek öğretmenlerin daha iyi olduklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu sonuçların yanı sıra cinsiyetin program okuryazarlık düzeylerinde kadın öğretmenlerin (Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019; Koç, 2020) ve öğretmen adaylarının lehine (Kana Aşçı, Zorlu Kana & Elkıran, 2018; Özudoğru, 2022) anlamlı farklılığa yol açtığını belirten çalışmalara rastlanmaktadır. Buna karşın alanyazında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmadığını ifade eden araştırmalar önemli oranda yer tutmaktadır (Aslan, 2018; Erdem & Eğmir, 2018; Aslan & Gürlen, 2019; Kızılaslan Tunçer & Şahin, 2019; Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Altuncu, 2021; Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Boncuk, 2021; Dağ, 2021; Demir & Toraman, 2021; Güler, 2021; Güneş Şinego & Çakmak, 2021; Peker Ünal, 2021; Sarıca, 2021; Tutuş, 2021; Tuzcuoğlu, 2021; Yılmaz, 2021; Demir, 2022). Bunların yanında Aslan (2019)'ın ve Başar ve Berilgen (2021)'in çalışmaları yöneticilerin; Dilek (2020)'in ve Şahin (2020)'in çalışmaları öğretmen adaylarının ve Gülpek (2020)'in çalışması hem beden eğitimi öğretmenleri ve hem de öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının yaş aralığına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazındaki konuyla ilgili çalışmaların araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bölükbaş Alper (2019) ile Pehlivan ve Özdemir (2020) öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerinin yaşa göre değişiklik göstermediğini belirtmişlerdir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) ise özel öğretim

öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama boyutunda ve Tokgöz Can (2019) ise öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinde yaş değişkeninin anlamlı farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki araştırmalarda yaş değişkeninin öğretimi planlama yeterliğinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna rastlandığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yaş aralığına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte yaş aralıklarının program okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirten başka çalışmaların (Erdem & Eğmir, 20218; Dağ, 2021; Başar & Berilgen, 2021; Kahraman, 2020) da olduğu görülmektedir. Ancak bunun yanında yaş değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığını ifade eden araştırmalar (Yar Yıldırım, 2018; Ustabulut, 2021) da mevcuttur. 21-30 yaş aralığındaki İngilizce öğretmenlerinin toplam puanlarda en yüksek ortalamaya; 51 – 60 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu bir araştırmada Saral (2019) tarafından ifade edilmiştir. Atlı, Kara ve Mirzeoğlu (2021) 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 21- 30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaş değişkeninin anlamlı farklılığa neden olduğunu ortaya koyan bu çalışmalar çoğunlukla daha genç yaş aralığındaki öğretmenlerin kendilerini daha yüksek düzeyde program okuryazarı olarak ifade ettiklerini göstermektedir. Sarıca (2021) ise 51 ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenlerin hem alt boyutlarda hem ölçeğin genelinde en yüksek puan ortalamasına sahip olmak yönüyle yaş değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığını ifade etmiştir. Sarıca (2021)'nin araştırmasında ise yaşı büyük olan öğretmenlerin daha fazla tecrübeye sahip olmaları sebebiyle kendilerini daha yüksek düzeyde program okuryazarı olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Alanyazında mezun olunan fakülte değişkeninin öğretimi planlama yeterliğine ilişkin olarak yer aldığı iki farklı çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan Bingöl Meşe (2010)'nin çalışmasında öğretimi planlama ve uygulama bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinde alt boyut olarak incelenmiştir. Mezun olunan fakülte değişkeninin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışma bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak matematik öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve düzenleme yeterliğine ilişkin öz yeterlik algılarının

incelendiği araştırma (Şan, 2013) ise bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Şan (2013)'ın çalışmasında eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öğretim araç gereçlerini kullanabilme ile öğrenme ve öğretme kuramlarını kullanabilme performanslarında eğitim fakültesindeki adayların fen fakültesindeki adaylara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Alanyazında mezun olunan fakültenin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını gösteren çalışmalar (Aslan, 2018; Keskin, 2020; Altuncu, 2021; Başar & Berilgen, 2021; Demir & Toraman, 2021; Tutuş, 2021; Yılmaz, 2021) mevcut olup bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Yar Yıldırım (2018) okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinde mezun olunan fakültenin bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçların aksine mezun olunan fakültenin eğitim fakültesi mezunlarının lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu saptayan çalışmalar (Aslan & Gürlen, 2019; Kahraman, 2020; Demir, 2022) da mevcuttur. Erdem ve Eğmir (2018) de sadece yazma boyutunda öğretmenlik programındaki öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyinde daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait okul türü değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının devlet okulunda ya da özel okulda görev yapma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliğine etkisini ele alan az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamasında özerklik algısı üzerine yürüttüğü çalışmada Tokgöz Can (2019) öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışma bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliğinde devlet okulu ya da özel okul okulda görev yapma durumuna göre bir farklılık oluşmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait okul türü değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin ise özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle özel okulda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin devlet okullarında görev yapan

öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul türüne göre ortaya çıkan bu farklılık ise devlet okullarında ya da özel okullarda çalışan öğretmenlerin eğitimlerinde ve mesleki gelişimlerinde farklılık olup olmadığı sorusunu gündeme getirebilir. Buna karşın özel ya da devlet okulunda çalışma durumunu ele alan çalışmalarda bu değişkenin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığına ifade edildiği çalışmalar da görülmektedir (Aslan, 2018; Aslan & Gürlen, 2019; Keskin, 2020; Altuncu, 2021; Atılı, Kara & Mirzeoğlu, 2021; Dağ, 2021; Güler, 2021). Yöneticilerin program okuryazarlıklarının incelendiği bir araştırma (Başar & Berilgen, 2021) da özel okul ya da devlet okulunda çalışmanın anlamlı farklılığa neden olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırma ise okul türünün öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait okul türü değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretimi planlama yeterlik algısında herhangi bir farklılık ortaya çıkmazken program okuryazarlığı düzeyinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tokgöz Can (2019) bu durumun özel okulların yeni kavram, kuram ve yaklaşımların yakından takip edildiği bir ortama sahip oldukları yorumunu akla getirebileceğini belirtmiştir. Bu durumun program okuryazarlığı düzeylerindeki farklılığa neden olma ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Ancak öğretimi planlama yeterliğine gelindiğinde aynı katılımcılarda bu farkın ortaya çıkmamış olması devlet okullarındaki öğretmenlerin bu konuda tecrübelerinin özel okullardaki öğretmenlerden farklı olmadığına işaret ediyor olabilir. Bu da uygulama boyutunda her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait ders saati değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazın taramasında öğretimi planlamaya ilişkin gerçekleştirilen ve ders saati değişkeninin ele alındığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışma ders saatinin öğretimi planlamada anlamlı farklılığa yol açtığını ortaya koymakta ve bu araştırmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir. Tokgöz Can (2019) tarafından yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin öğretimi planlama özerklik algılarında ders saatlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın ise 31-35 saat ve 26-30 saat dersi olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. 31-35 saat ve 26-30 saat dersi olan öğretmenlerin 16-20 saat dersi olan öğretmenlere göre daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları ifade edilebilir. Bu sonuçlar göstermektedir ki daha fazla ders saati olan öğretmenler daha yüksek özerklik

algılarına sahiptir. Ancak ders saati değişkeninin araştırmalarda kısıtlı olarak yer alması bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait ders saati değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın ise 25 saat ve üzerinde ders veren öğretmenler ile 21 – 25 saat ders veren öğretmenler arasında 25 saat ve üzerinde ders veren öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre 25 saat ve üzerinde ders veren ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin 21-25 saat ders veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu durumun ortaya çıkması ders saatinin daha fazla olması durumunda öğretmenlerin öğretim programından daha sık yararlanması, programın tüm öğelerini öğrencileri de göz önünde bulundurarak sınıf ortamına yansıtması ve bu doğrultuda bir değerlendirme yapma gerekliliğinden kaynaklı olabilir. Ders saati arttıkça bu konuda edinilen tecrübenin de arttığı ve dolayısıyla program okuryazarlığına yansıdığı düşünülebilir. Alanyazında program okuryazarlık düzeylerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar arasında ders saati değişkeninin ele alındığı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri üzerinde ders saati değişkeninin etkisine dair bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Bu araştırma ise 21-25 saat ders veren öğretmenler ile 25 saat üzerinde ders verenler arasında 25 saat ve üzerinde ders veren öğretmenler lehine ders saati değişkeninin öğretmenlerin program yazarlık düzeylerinde anlamlı farklılığa sebep olduğunu ortaya koyması yönüyle alanyazına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretim programları ile ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kendilerini öğretimi planlamada aynı derecede yeterli olarak algıladıklarını söylemek mümkündür. Benzer şekilde hizmet içi eğitim almanın derse hazırlanma ve uygulama boyutlarında öğretmenlerin programdan yararlanma durumlarında bir farklılık oluşturmadığı bazı araştırmalarda ifade edilmiştir (Erman, 2016: 92; Örer, 2020: 48). Öğretimi planlamanın uygulamada kazanılan bir yeterlik olması sebebiyle hizmet içi eğitimlerin bu noktada etkili olmadığı düşünülebilir. Bu düşünceyi destekler nitelikte bulguya sahip olan bir araştırmada (Kurtuluş & Çavdar, 2011: 14) katılımcı olan öğretmenler zaman içerisinde edindikleri tecrübe ile programdaki etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik yeterliklerinin geliştiğini ve hizmet içi eğitimlerin bu noktada kendilerine bir katkısı olmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında ise hizmet içi eğitimin öğretimi planlama yeterliğine ilişkin

olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma farklı bir değişkeni ele alması yönüyle alanyazına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin hizmet içi eğitim alanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durumda öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin hizmet içi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Süreç içerisinde güncellenen öğretim programları ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bu programları uygulama konusunda eğitim alma durumunun öğretmenlerin okuryazarlık düzeyini direkt olarak olumlu yönde etkilemesi verilen eğitimlerin işlevselliği açısından da beklenen bir sonuçtur. Alanyazın tarandığında hizmet içi eğitim alma durumunu ele alan çalışmalar (Aslan, 2019; Erdamar, 2020; Keskin, 2020; Sarıca, 2021; Atlı, Kara & Mirzeoğlu, 2021) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin hizmet içi eğitim aldıklarını ifade eden öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyarak bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça öğretimi planlama yeterlik algılarının da arttığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında program okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterliği arasındaki ilişki üzerine yürütülmüş bir başka araştırmanın sonucuyla desteklenmektedir. Süral ve Dedebali (2021) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcıları Pamukkale ve Akdeniz üniversitelerindeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile ders planlama yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Her iki araştırma da öğretim programı okuryazarlığı ile öğretimi planlama yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyması benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Ball, Knobloch ve Hoop (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleğe yeni başlamış öğretmenler ve stajyer öğretmenler belirli bir içeriğe ilişkin daha az bilgiye sahip olanların daha fazla günlük planlama ile iç içe olduklarını ifade etmişlerdir. Nitel veriler ışığında gerçekleştirilen çalışmanın bu sonucuna bakıldığında alan bilgisi ile planlama arasında bir ilişki olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Dolayısıyla söz konusu çalışmanın bu araştırmanın bulgusunu desteklediği yorumu yapılabilir. Öğretimi planlama yeterliğine ilişkin olarak gerçekleştirilen bir araştırma

da öğretmen adaylarının öğretimi planlamaya yönelik algılarının öğretimi planlamalarını yordama durumunu ele almıştır. Yurtseven (2021)'in bu araştırması sonucunda öğretimi planlamadaki yeterlik algısı ile öğretimi planlama yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu da göstermektedir ki bu konudaki yeterlik algısı öğretimi planlama yeterliğini yordamaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna bakılarak ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri oranında öğretimi planlama yeterliklerinin de arttığı ya da azaldığı ifade edilebilir. Süral ve Dedebali (2021: 28)'nin ifadesiyle iyi tasarlanmış bir programı doğru şekilde okuyan öğretmenler onu uygulamada da etkili şekilde kullanacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olması onların kendi eğitsel programlarını daha etkili kullanacaklarını gösterir (Süral & Dedebali, 2018: 313).



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

6.1 Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretimi planlama yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının “yeterliyim” düzeyinde ve program okuryazarlıklarının ise “oldukça yeterliyim” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin kendilerini ortanın üzerinde program okuryazarı ve öğretimi planlamada ortanın üzerinde yeterli olarak algıladıkları ifade edilebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları üzerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, okul türü, ders saati ve hizmet içi eğitim değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri üzerinde yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.
- Araştırma sonunda erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın öğretmenlerden, özel okulda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir.
- Araştırmanın 25 saatten fazla derse giren ortaokul öğretmenlerinin 21-25 saat derse giren öğretmenlere, hizmet içi eğitim alan ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde program okuryazarı olarak algıladıkları bulgusuna bakıldığında ders saati artışının ve hizmet içi eğitim alma durumunun program okuryazarlık düzeyine olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu durum ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça öğretimi planlama yeterliklerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

6.2 Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonunda elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve daha sonra yürütülebilecek araştırmalara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin kendi branşlarının öğretim programlarına yönelik bilgi ve tutumlarının ölçekler ile değerlendirilmesi ve hizmet içi eğitim ihtiyacının tespit edilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda kendi branşlarının öğretim programlarının içeriği ve uygulanışı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler ve branşları doğrultusunda gruplandığı dijital platformlar oluşturabilir. Bu platformlarda öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yenilikleri takip etmeleri ve bu konudaki görüş ve tecrübelerini paylaşmaları, birbirleriyle etkileşimde bulunmaları sağlanabilir.

6.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmanın katılımcıları ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Benzer araştırmalar farklı kademelerde ayrı ayrı gerçekleştirilebileceği gibi birden fazla kademe görev yapan öğretmenlerin karşılaştırılacağı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretimi planlama yeterlik algılarına ilişkin görüşme, gözlem gibi veri toplama tekniklerinden yararlanarak daha derinlemesine verilerin elde edilebileceği nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin ve öğretimi planlama yeterliklerinin yöneticiler ya da eğitim bilimleri alanında uzman kişiler tarafından değerlendirileceği araştırmalar yürütülebilir.
- Öğretmen adayları ile eğitim fakültelerinde verilen derslerin öğretimi programı okuryazarlığı ya da öğretimi planlama yeterliğinin geliştirilmesine etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ya da öğretimi planlama yeterlik algıları farklı mesleki yeterliklerle ilişkisi bakımından araştırılabilir.

7. KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. & Doğan, S. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program okuryazarlığı. [Özet]. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-12.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 102-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606575> adresinden erişilmiştir.
- Akkuzu, N. (2011). Determination of Relationships Between Professional Competences of Pre-Service Teachers and Factors Effecting Professional Competences: An Example of Structural Equation Model. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4), 2611-2629.
- Akpınar, B. (2006). Öğretimde Plan Yapma. M. Gürol (Ed.) *Öğretimde Planlama & Öğretimde Değerlendirme* içinde (s. 193-228). Ankara: Akış Yayınları.
- Akpınar, B. & Özer, B. (2008). Genel Ortaöğretimde Yapılan Öğretim Planlarının Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 121-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19559/208515> adresinden erişilmiştir.
- Akpınar, B. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akpınar, B. (2019). Eğitim Felsefesi, Akımlar, Öncüleri ve Eğitime İlişkin Görüşleri. M. Ergün & A. Çoban. (Eds.), *Eğitim Felsefesi* içinde (s. 117- 143). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Alanazi, M. H. (2019). A Study of the Pre-Service Trainee Teachers Problems in Designing Lesson Plans. *Arab World English Journal*, 10 (1) 166 - 182. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.15>
- Albayrak, O. (2012). Eğitim Öğretimde Planlama, Rize Üniversitesi. 20 Haziran 2022 tarihinde [c3b6c49fretimi-planlama.doc \(live.com\)](https://c3b6c49fretimi-planlama.doc(live.com)) sayfasından erişilmiştir.
- Ali, S. K. & Baig, L. A. (2012). Problems and Issues in Implementing Innovative Curriculum in The Developing Countries: The Pakistani Experience. *Journal of BMC Medical Education*, 12 (31), 1-8. [Doi:10.1186/1472-6920-12-31](https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-31)

- Almerich, G., Orellana, N., Suarez-Rodriguez, J. & Diaz-Garcia, I. (2016). Teachers' Information and Communication Technology Competences: A structural approach. *Journal of Computer and Education*, 100, 110- 125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002> adresinden erişilmiştir.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 106-107.
- Altuncu, N. (2021). Lise Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ariav, T. (1988). Growth in Teachers' Curriculum Knowledge through the Process of Curriculum Analysis. Sunulmuş Bildiri American Educational Research Association, New Orleans. <https://eric.ed.gov/?id=ED299234> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, O. (2019). İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Aslan, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019) Üç Boyutlu Sanal Öğrenme Ortamında 5. Sınıf Düzeyinde Kesirlerin Öğretimi: Second Life Örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 171-186.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019) Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Atlı, K., Kara, Ö. & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 281-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/61222/837824> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, İ. S. (2013). Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 67-81. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Esosder/Issue/6157/82749> adresinden erişilmiştir.
- Ayres, J. (2014). Lesson Planning: Outcomes & Responsibilities in Planning. Center for Teaching Excellence, Unites States Military Academy, West Point, NY.

https://www.westpoint.edu/sites/default/files/inlineimages/centers_research/center_for_teching_excellence/PDFs/mtp_project_papers/Ayres_14.pdf adresinden erişilmiştir.

Bakay, G. (2016). Öğretmenlerin Yıllık Plan, Ünite Plan, Günlük Plan Hazırlamaktaki Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yakın Doğu Üniversitesi, 58 – 67. <https://www.academia.edu/34804036> adresinden erişilmiştir.

Ball, A. L., Knobloch, N. A. & Hoop, S. (2007). The Instructional Planning Experiences of Beginning Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2):56-65.

Başar, T. & Berilgen, S. (2021). Determination of Curriculum Literacy Levels of School Administrators. *Kastamonu Education Journal*, 29 (2), 348-361.

Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6143/82446> adresinden erişilmiştir.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), 3-9. doi:10.1016/j.tate.2010.07.015

Beydoğan, Ö. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.

Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bingöl Meşe, E. T. (2010). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri: İzmir İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Bisschoff, T. & Grobler, B. (1998). The Management of Teacher Competence. *Journal of In-Service Education*, 24 (2), 191-211. DOI: 10.1080/13674589800200041

Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., Bankov, K, Cedillo, T., Cogan, L., Han, S. I., Santillan, M. & Schwille, J. (2008). Future Teachers' Competence to Plan a Lesson: First Results of a Six-Country Study on the Efficiency of Teacher Education. *Journal of ZDM Mathematics Education*, 40, 749-762. DOI: 10.1007/s11858-008-0123-y

Bolat, Y. (2021). *Eğitim Programı Okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3 (1), 88-108.
- Bölükbaş Alper, Ö. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterliklerine İlişkin Algıları ile Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Brown, D. & Wendel, R. (1993). An Examination of First-Year Teachers' Beliefs about Lesson Planning. *Journal of Action in Teacher Education*, 15 (2), 63-71. DOI: 10.1080/01626620.1993.10734411.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları. *İlköğretim Online Dergisi*, 13 (2), 577-593. https://www.researchgate.net/publication/287434269_The_Perception_of_Proficiency_of_Teachers_During_the_Learning_and_Teaching_Process adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Copriady, J. (2014). Teachers Competency in the Teaching and Learning of Chemistry Practical. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (8), 312-318. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n8p312.
- Coşkun, E., Gelen, İ. & Öztürk, E. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 140-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208437> adresinden erişilmiştir.
- Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (12), 140-163.
- Çavaş, P. H. & Kesercioğlu, T. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 75-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4912/67261> adresinden erişilmiştir.

- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen Genel Yeterlikleri Açısından Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Kendilerini Değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 203-215. DOI: 10.17494/ogusbd.548342.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225> adresinden erişilmiştir.
- Çelikten Demirel, S., & Gündüz, T. (2022, Mart). Küçük ve Büyük Örneklem Koşullarında Farklı Yöntemlere Dayalı Olarak Normallik Varsayımının İncelenmesi. 12. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş tam metin sözlü bildiri, İstanbul.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çiçek, V. (2013). Effective Use of Lesson Plans to Enhance Education. *International Journal of Economy*, 2 (6), 334- 341. [iises.net/download/Soubory/soubory-puvodni/pp10-20ijote_V2N2.pdf](https://www.iises.net/download/Soubory/soubory-puvodni/pp10-20ijote_V2N2.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Çiçek, V. & Tok, H. (2014). Effective Use of Lesson Plans to Enhance Education in U.S. and Turkish Kindergarten thru 12th Grade Public School System: A Comparative Study. *International Journal of Teaching and Education*, 2 (2), 10–20. <https://www.iises.net/effective-use-of-lesson-plans-to-enhance-education-in-u-s-a.html> adresinden erişilmiştir.
- Çubukçu, F. (2010). Student Teachers' Perceptions of Teacher Competence and Their Attributions for Success and Failure in Learning. *The Journal of International Social Research*, 3 (10), 213-217. <https://www.sosyalarastirmalar.com/abstract/student-teachers-perceptions-of-teacher-competence-and-their-attributions-for-success-and-failure-in-learning-71328.html> adresinden erişilmiştir.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig Dergisi*, (44), 123-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25368/267752> adresinden erişilmiştir.

- Dağ, Ş. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlı Türkmen, M. (2008). Integrating Critical Thinking Skills into Planning and Implementation of Teaching Turkish: A Comparative Case Study of Three Teachers. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Seviyeleri: KKTC Örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/58519/825663>
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, M. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilci, T. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlilik Algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 166-183.
- Dilek, Ç. (2020). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri ile Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dirik, M. Z. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2010). Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Hata, Yanılsama ve Yanıltmacalara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 15-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23515/250550> adresinden erişilmiştir.
- Dunning, D., Heath, C. & Suls, M. (2004). Flawed Self-assessment: Implications for Health, Education and Workplace. *Psychol Sci Public Interest*, 5(3), 69-106. DOI: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

- Epstein, R. M. & Hundert, E. M. (2016). Defining and Assessing Professional Competence. *Journal of American Medical Association*, 287 (2), 226-235. [\[PDF\] Defining and Assessing Professional Competence \(researchgate.net\)](#) adresinden erişilmiştir.
- Erdamar, F. S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Algıları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Erdamar, F. T. & Akpınar, B. (2021). Yönetici Perspektifinden Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Becerilerinin Analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 52, 1861-1884.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123-138. DOI: 10.32709/akusosbil.428727
- Erdem, S. & Yücel Toy, B. (2021). Examination of Curriculum Literacy Phenomenon from the Eyes of Teacher Educators in The Field of Curriculum and Instruction. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87): 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.52822>
- Erden, M. (2020). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erginer, E. (2004). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Erginer, E. (2021). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. & Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erman, M. (2016). Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Eva Edge Akademi Yayınları.
- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa Bağlılık: Kara Kutuyu Aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6 (2), 236- 249. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/355035/> adresinden erişilmiştir.
- Görgeç, İ. (2019). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the Behavioral Sciences*, (10. Basım.) New York, Centage.
- Gusho, L. & Biçaku-Çekrezi, R. (2015). Factors that Affect Effective Planning Skills of the Teacher in the Classrooms. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4 (3), 560-564.
- Gülbahar, B. (2016). Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 699-715.
- Gülbahar, B. (2017). Investigation Into Turkish Primary School Teachers' Perception of Proficiency Towards Instruction Planning in Relation to Various Variables. *The Journal of Academic Social Science*, 5 (43), 315-328. <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=12185> adresinden erişilmiştir.
- Güler, Ş. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Gülpek, U. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gültekin, M. (2020). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüzalp, M. F. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel & Z. Kaya, (Eds.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 245-278). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gündoğan, G. (2019). Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Güneş Şinigo, S. & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (27), 233-256.
- Gürkan, B. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Eğitim Programı, Öğretim, Öğretimi Planlama ve Öğretimi Değerlendirme” Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 633- 645.

- Güven, M. & Alan, B. (2020). Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s. 334-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Hashweh, M. Z. (2005): Teacher Pedagogical Constructions: A Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (3), 273-292. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13450600500105502> adresinden erişilmiştir.
- Haynes, A. (2010). *The Complete Guide to Lesson Planning and Preparation*. Continuum International Publishing Group: London and New York.
- Henson, R. K. (2010). From Adolescent Angst to Adulthood: Substantive Implications and Measurement Dilemmas in the Development of Teacher Efficacy Research. *Journal of Educational Psychologist*, 37 (3), 137-150. DOI: 10.1207/ S15326985EP3703_1
- Hosp, J. L. & Ardoin, S. P. (2008). Assessment for Instructional Planning. *Journal of Assessment for Effective Intervention*, 33 (2), 69-77. [Assessment for Effective Intervention: SAGE Journals \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com/journals/assessment-for-effective-intervention) adresinden erişilmiştir.
- Hurioğlu, L. (2016). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Dönüt-Düzeltilmenin Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama ve Uygulama Becerileri ile Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İşman, A. & ESKİCUMALI, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Sempati Yayıncılık.
- Kahraman, A. (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Epistemolojik İnançları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 827-840.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, (80), 233-245.

- Karaca, N. (2019). A Study on Preservice Teachers' Perceived Preparedness Levels Regarding Instructional Planning and Creating Learning Environments. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karacaoğlu, D. Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, A. (2019). Öğretimin Planları. Ş. Tan (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 256-292). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızılaslan Tunçer, B. & Şahin, Ç. (2019). Examining the Knowledge Level of Pre-Service Teachers' About Curriculum. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 247-260.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics: An Introduction* (5. Basım) Belmont, CA: Thomson Learning.
- Koç, G. (2006). Öğretimin Planlaması ve Uygulanması. A. Doğanay & E. Karip (Ed.) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* içinde (s. 209-243). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koç, E. S. (2020). Examination of the Curriculum Knowledge Levels of Pre-Service Teachers in Terms of Different Variables. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7 (2), 225-240. DOI: <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.020>.
- Koçak, R. (2012). Temel Kavramlar, Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 3-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, G. (2021). Eğitimde Program Okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri-II*. içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, N. (2007). Eğitim Programları ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (3/4), 179-191. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23801/253645> adresinden erişilmiştir.
- König, J., Krepf, M., Bremerich-Vos, A. & Buchholtz, C. (2021) Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning: Introducing the CODE-PLAN Model to Describe and Analyze

- Teachers' Planning Competence. *The Teacher Educator*, 56 (4), 466-487. DOI: [10.1080/08878730.2021.1938324](https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1938324)
- Köse, E. (2020). *Eğitimin Temeli Temel Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kulshrestha, A.K. & Pandey, K. (2013). Teachers Training and Professional Competencies. *Journal of Voice of Research*, 1 (4), 29-33.
- Kurtuluş, N. & Çavdar, O. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 1- 23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3372/46533> adresinden erişilmiştir.
- Kuyubaşıoğlu, R. M. (2019). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maba, W. & Mantra, I. B. N. (2018). The Primary School Teachers' Competence in Implementing the 2013 Curriculum. *SHS Web of Conferences*, 42, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200035>.
- MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P. E. & Borghouts, L. (2021). Promoting Instructional Alignment in Physical Education Teacher Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2021.1958177
- Mallillin, L. L. D. & Mallillin, J. B. (2019). Competency Skills and Performance Level of Faculties In The Higher Education Institution (HEI). *European Journal of Educational Studies*, 6 (9), 1- 19. <https://zenodo.org/record/3566454#.ZA-fY5HP25c> adresinden erişilmiştir.
- McCutcheon, G. (2016). How Do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It. *The Elementary School Journal*, 81 (1), 4-23. [University of Chicago Press Journals: Terms and Conditions \(uchicago.edu\)](https://www.uchicago.edu/terms) adresinden erişilmiştir.
- MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yönetilmesine İlişkin Yönerge (2003). 20 Haziran 2022 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni.” Ankara: Millî Eğitim Basımevi. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesle_Yi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. 15 Mayıs 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmen Strateji Belgesi. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yönetilmesine İlişkin Yönerge (2022). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2023). Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. <https://ogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programi-okuryazarligi-ogretmen-rehber-kitabi-yayimlandi/icerik/1694> adresinden erişilmiştir.
- Mohamed, Z., Valcke, M. & Wever, B. D. (2016): Are They Ready to Teach? Student Teachers’ Readiness for The Job with Reference to Teacher Competence Framework. *Journal of Education for Teaching*. DOI: [10.1080/02607476.2016.1257509](https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509)
- Moon, B. R., Harris, B.R. & Hays, M.R. (2021). Secondary Curriculum Literacy and Teacher Word-Knowledge: Further Findings from a Western Australian ITE Cohort Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 46 (11), 89-109. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.6> adresinden erişilmiştir.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). Teacher Induction and Elementary Science Teaching: Enhancing Self-Efficacy. *Journal of Teaching and Teacher Education*, (17) 243-261.
- Nunan, D. (2004). *The Learner Centered Curriculum A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oh, S. (2011). Preservice Teachers’ Sense of Efficacy and Its Sources. *Journal of Scientific Research*, 2 (3), 235-240. DOI:[10.4236/psych.2011.23037](https://doi.org/10.4236/psych.2011.23037)

- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). Öğretim Amaç ve Hedefleri. *Program Geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev.). içinde (s. 345-372). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Oral, B. & Aşılıoğlu, B. (2014) Lise Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Harkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34- 41. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5277/1440> adresinden erişilmiştir.
- Orlich, D.C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan M. S. & Brown, A. H. (2010). *Teaching Strategies A Guide to Effective Instruction*. Wadsworth: Gengage Learning.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. “Program Geliştirme”. çev. Aysun Doğutaş. *Eğitim Programı Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. Ed. Asım Arı. (s. 287-341). Konya: Eğitim Kitabevi, 2. Basım, 2016.
- Othmane, M. (2015). The Role of Lesson Planning in Improving Effective Classroom Management. Dissertation of Master, Mohamed Kheider University of Biskra, Biskra.
- Owens, D. (2017). Teachers’ Pedagogical Resistance to Prescribed Curriculum. Dissertation of Doctor of Philosophy, Wayne State University, Michigan.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 11(1), 101-121.
- Örer, M. M. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının ve Programlardan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi: Çankaya Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54 (54), 277-306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10343/126709> adresinden erişilmiştir.
- Özmen, F. (2016). Aday Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Öztürk, G. & Akyüz, G. (2016). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulamalarında Matematiksel Düşünme Odaklı Öğretimi Planlama Becerileri.

Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10 (2), 292-319.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 271- 299. <https://www.researchgate.net/publication/275027040> adresinden erişilmiştir.

Özudoğru, F. (2022). Analysis of the Factors Predicting the Curriculum Literacy Levels of Preservice Teachers. *Journal of Research in Pedagogy*, 12 (1), 112-126.

Pang, M. (2016). Pedagogical Reasoning in EFL/ESL Teaching: Revisiting the Importance of Teaching Lesson Planning in Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 246-263. Doi: [10.1002/tesq.283](https://doi.org/10.1002/tesq.283)

Paris, J., Beeve, K. & Springer, C. (2019). *Introduction to Curriculum for Ealy Childhood Education*. California.

Pehlivan, R. & Özdemir, S. (2020). Kuzey Kıbrıs'ta Devlette Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretiminde Planlama ve Uygulama Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. https://www.researchgate.net/publication/347999667_Kuzey_Kibris'ta_Devlette_Gorevli_Okul_Oncesi_Ogretmenlerinin_Oyun_Ogretiminde_Planlama_ve_Uygulama_Ozyeterliklerinin_Incelenmesi adresinden erişilmiştir.

Peker Ünal, D. (2021). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. [Peker Ünal D. öğrt. adayı düzey.pdf](#) adresinden indirildi. D. Peker Ünal & F. (Ed.), *Eğitime Adanmış Yarım Asır* içinde (s. 642-656). Ankara: Anı Akademi.

Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 1- 26.

Putri, A. (2016). EFL Teachers' Understanding in Developing Lesson Plan. *Indonesian EFL Journal*, 2 (1), 1-11. <https://journal.uniku.ac.id/index.php/IEFLJ/article/view/632> adresinden erişilmiştir.

Rachmad, Y. E., Mahendika, D., Lestari, N. C., Meisarah, F. & Rachman, R. S. (2023). The Relationship Between Teachers Perception and Belief on Readiness to Plan a Learning

- of Early Childhood Education Program Teachers. *Journal of Edumaspul*, 7 (1), 154-157. <https://ummaspul.e-journal.id/maspuljr/article/view/5418/2440> adresinden erişilmiştir.
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41 (2), 101-122. DOI: [10.1177/0033688210372953](https://doi.org/10.1177/0033688210372953)
- Roelofs, E. & Sanders, P. (2007). Towards A Framework for Assessing Teacher Competence. *European Journal of Vocational Training*, 40 (1), 123-139.
- Salvucci S, Walter E, Conley V, Fink S, Saba M. (1997). Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics (NCES). Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Santrock, John W. (2018). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Saral, N. Ç. (2019). Exploring Curriculum Literacy Level of English Language Teachers in Turkey. Master Thesis, Gazi University, Ankara.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları Üzerine Bir Çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 132-170.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shavelson, R. J. (1983). Review of Research on Teachers' Pedagogical Judgments, Plans, and Decisions. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 392-413. <http://www.jstor.org/stable/1001166> adresinden erişilmiştir.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Smith, J.K. (2013). Secondary Teachers and Information Literacy (IL): Teacher Understanding and Perceptions of IL in the Classroom. *Journal of Library and Information Science Research*, 35, 216- 222. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2013.03.003> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stabback, F. (2016). What Makes a Quality Curriculum? *International Bureau of Education In Progress Reflection*, 2. <https://eric.ed.gov/?id=ED573609> adresinden erişilmiştir.

- Steenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Press.
- Steiner, D. (2018). Curriculum Literacy in Schools of Education? The Hole at The Center of American Teacher Preparation. John Hopkins Institute for Education Policy - Learning First Project.
- Sudirman, Drs. (2017). Efforts to Improve Teacher Competence in Developing a Lesson Plan Through Sustainable Guidance in SMKN 1 Mamuju. *Journal of Education and Practice*, 8 (5), 114-119. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133109> adresinden erişilmiştir.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Süral, S. & Dedebali, N. C. (2018). A Study of Curriculum Literacy and Information Literacy Levels of Teacher Candidates in Department of Social Sciences Education. *European Journal of Educational Research*, 7 (2), 303-317. DOI: 10.12973/eu-jer.7.2.303
- Süral, S. & Dedebali, N. C. (2021). The Predictive Power of The Curriculum Literacy Levels of Pre-Service Teachers Upon Their Competencies in Lesson Planning. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9 (2), 27-40.
- Şahin, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersiyle İlgili Erişi Düzeyleri, Tutumları ve Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, A. İ. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Şan, İ. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri Hakkında Özyeterlik Düzeyleri. *Journal of Turkish Studies*, 8 (3), 517-537. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=16196 adresinden erişilmiştir.
- Şirinkan, A. & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin İlköğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ve Planlarına İlişkin Algıları. *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (1), 144-159. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90693> adresinden erişilmiştir.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6h Edition, Person Education, Boston.

- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Ders İçeriklerinde “Eğitim Programı” Kavramı. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1301-1315. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259> adresinden erişilmiştir.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 287-307. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26119/275159> adresinden erişilmiştir.
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (2011). Australian Professional Standards for Teachers. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf> adresinden erişilmiştir.
- The Research Advisors, (2006). Sample Size Spreadsheet. [Sample Size Table \(research-advisors.com\)](https://www.research-advisors.com) adresinden erişilmiştir.
- Tokgöz Can, M. (2019). Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Özerklik Algısı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Turan, E. Z. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 185-204. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395691> adresinden erişilmiştir.
- Tutuş, F. (2021). İngilizce Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve İngilizce Öğretimine Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Tuzcuoğlu Bülbül, N. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Yeterlikleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor “Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım”. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimci Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 3(1235-1243).
- Ünver, G. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenci – Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünver, G. (2021). Program Çalışmaları için Öğretmen Eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2 (2), 30-55. DOI: 10.55661/jnate.952088
- Üstün, A. & Tekin, S. (2016). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 35-47.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler- Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Verloop, N., Driel, j. V. & Meijer, P. (2001). *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Yar Yıldırım, V. (2018). Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yar Yıldırım, V. & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 705-750.
- Yar Yıldırım, V. (2021). The Impact of Teacher Idealism on Curriculum Literacy: The Role of Believing in Education as a Mediator Variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1548- 1563.
- Yavuz Konokman, G. & Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 175-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181582> adresinden erişilmiştir.
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). The Teacher Competencies and Teacher Education in International Reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/195341> adresinden erişilmiştir.

- Yıldırım, A. & Gündoğdu, K. (2004). Uzun Dönemli Öğretim Planlarına İlişkin Öğretmen Algılan. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29 (133), 11-19. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5057> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Öztürk, E. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar ve Öneriler. *İlköğretim Online E- Dergi*, 1 (1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91129> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, E. & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Ders Planlama Yeterliklerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228), 7-37. DOI: 10.37669/milliegitim.824820.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 1-28. DOI: 10.22596/2019.0402.1.28
- Yıldız, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterli Algıları ile Zaman Yönetimi Becerileri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 12 (46), 365-442. [CEEOL- Article Detail](https://dergipark.org.tr/tr/pub/turansam/article/view/75111) adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, E. & Esmer, B. (2021, Kasım). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, çevrimiçi.
- Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yılmaz, G. & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (10), 178-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/67379/1011656> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, H. & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.
- Yinger, R. (1979). Routines in Teacher Planning. *Journal of Theory into Practice*, 18 (3), 163-169. [Routines in teacher planning: Theory into Practice: Vol 18, No 3 \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220277908839481) adresinden erişilmiştir.

- Yurtseven, N. (2019). Öğretimi Planlama ve Uygulama Sürecinde Örtük Programın Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 62-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/701984> adresinden erişilmiştir.
- Yurtseven, N. (2021). On the Path to Becoming a Teacher: Student Teachers' Competency in Instructional Planning. *The Teacher Educator*, 1-17. DOI: 10.1080/08878730.2021.1876195
- Waternaux, C. M. (1976). Asymptotic Distribution of The Sample Roots for A Nonnormal Population. *Biometrika*, 63(3), 639-645.
- Wen Su, S. (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-Making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), 153-158.

8. EKLER

EK 1- ETİK İZİN

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/03/2022-256695



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-256695
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

24/03/2022

Sayın DUYGU YILDIZ

"Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 24.03.2022 tarih ve 255919 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :B5D8FE76V6 Pin Kodu :98252 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5539&cd=B5D8FE76V6&es=256695>
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:genesk@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hul1.kep.tr

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2- ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2022-263094



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-47075009
Konu : Araştırma İzni (Duygu YILDIZ)

04.04.2022

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31/03/2022 tarih ve 260353 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Duygu YILDIZ'ın "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algıları ile Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebi 01.04.2022 tarih 47021531 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Volkan VURAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

1- Müdürlük Onayı

Adres : şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN

Unvan : İşçi

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ef7-f46e-3cc6-bde2-d559 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3- VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğretmenler,

Bu anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenler, ikinci bölümde öğretim programı okuryazarlığı ölçeği ve üçüncü bölümde öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeği yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bilgileriniz ve samimiyetle verdiğiniz cevaplar Dicle Üniversitesinde yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Lütfen size uygun ifadeyi “X” işareti ile belirtiniz. Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretlemenizi ve cevapsız madde bırakmamanızı rica ederim. Değerli vaktiniz için teşekkür ederim.

Duygu YILDIZ

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()				
2. Yaşınız: (Lütfen yazınız)				
3. Kıdeminiz:				
1-5 ()	6-10 ()	11-15 ()	16-20 ()	21 ve üstü ()
4. Eğitim Düzeyiniz:				
Ön Lisans ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	
5. Branşınız: (Lütfen yazınız).				
6. Mezun Olduğunuz Fakülte:				
Eğitim Fakültesi ()	Fen-Edebiyat Fakültesi ()	Diğerleri ()		
7. Öğretim programından yararlanma sıklığınız:				
Hiçbir zaman ()	Bazen ()	Sık sık ()	Her zaman ()	
8. Görev yaptığınız okul türü:				
Devlet ()	Özel ()			
9. Millî Eğitim Bakanlığınca öğretim programlarıyla ilgili yapılan güncellemeleri ne sıklıkla takip ediyorsunuz?				
Hiçbir zaman ()	Bazen ()	Sık sık ()	Her zaman ()	
10. Haftalık Ders Saatiniz:				
15 saatten az ()	15-20 saat ()	21-25 saat ()	25 saatten fazla ()	
11. Öğretimi planlarken en çok yararlandığınız öğretim programı ögesi hangisidir?				
Kazanımlar ()	İçerik ()	Öğrenme-öğretme (Eğitim) durumları ()	Sınama durumları ()	
12. Öğretim programlarının uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?				
Evet ()	Hayır ()			

ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ (ÖPOÖ)

	Maddeler	Çok yeteriyim	Oldukça yeteriyim	Yeteriyim	Yetersizim	Hiç yeterli değilim
	Bir öğretmen olarak,					
1	Öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilirim.					
2	Öğretim programı ile ilgili kavramları açıklayabilirim.					
3	Öğretim programında öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilirim.					
4	Öğretim programını, uygulandığı toplumun kültürel yapısıyla uyumunu değerlendirebilirim.					
5	Öğretim programının nitelikli insan gücü (ülke ekonomisine katkı sağlayacak bireyler) yetiştirmesi bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilirim.					
6	Öğretim programında, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili öne çıkan psikolojik yaklaşımları açıklayabilirim.					
7	Öğretim programını, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim.					
8	Kazanımların hangi ihtiyaca (birey-toplum-konu alanı) cevap verebilmek adına programda yer aldığını açıklayabilirim.					
9	Temel ve alana özgü becerilerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğunu açıklayabilirim.					
10	Kazanımın hangi içerikle ilişkili olduğunu belirleyebilirim.					
11	Zümrelerim ile öğretim programında yer alan içeriğin düzeni üzerine tartışabilirim.					
12	İçerik ve öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişkiyi uyum bağlamında değerlendirebilirim.					
13	Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim programının dayandığı felsefe ile uyumunu değerlendirebilirim.					
14	Öğrenme-öğretme sürecine uygun olan ölçme-değerlendirme yaklaşımını belirleyebilirim.					
15	Öğretim programı kapsamında önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklayabilirim.					
16	Öğretim programının uygulanmasına yönelik önerileri sınıf içi ve dışı uygulamalarımı yansıtabilirim.					
17	Kazanımları disiplinler arası anlayışla öğrenme öğretme sürecine yansıtabilirim.					
18	Bazı kazanımlar aracılığıyla öğrencilere aktarılması beklenen kültürel öğelerin neler olduğunu anlayabilirim.					
19	Öğretim programının amaçlarına uygun öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilirim.					
20	Kazanımın alanına (bilişsel- duyuşsal- devinışsel) ve düzeyine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimseyebilirim.					
21	Öğretim programının temelleri (felsefi, toplumsal, psikolojik, ekonomik vs.) çerçevesinde özgün ders planı tasarlayabilirim.					
22	Öğretim programındaki kazanımlara etkili olarak ulaşmak için akademisyenlerle iş birliği içerisinde çalışmak isterim.					
23	Öğretim programındaki bilimsel kavramları ve öne çıkan felsefeyi daha iyi kavramak için alan uzmanlarıyla iletişim kurmak isterim.					

ÖĞRETİMİ PLANLAMA YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		YETERLİK DÜZEYİ				
Numara	YETERLİKLER	Yeterli değilim	Düşük düzeyde yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Çok yeterliyim
1.	Öğretim programında yer alan hedeflerden (<i>kazanımlardan</i>) dersin hedeflerini belirlemek					
2.	Dersin içeriğine (<i>ünite, tema, konu, kazanımlar</i>) uygun işleniş süresi belirlemek					
3.	Öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma (<i>grup çalışması</i>) becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak					
4.	Öğrencilerin bireysel (<i>bağımsız</i>) çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak					
5.	Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri pekiştirme amaçlı etkinlikler tasarlamak					
6.	Öğretim programının (<i>müfredatın</i>) dayandığı öğrenme-öğretme yaklaşım (lar)ına (<i>yapılandırmacılık vd.</i>) uygun planlama yapmak					
7.	Dersin içeriğine uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirlemek					
8.	Dersin içeriğine uygun öğretim araç ve gereçlerini belirlemek					
9.	“Öğrencinin derse etkin (<i>aktif</i>) katılımı” ilkesine uygun planlama yapmak					
10.	“Bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora” ilkelerine uygun planlama yapmak					
11.	“Öğrenciye görelik (<i>hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, psikolojik durum vb.</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
12.	“Ekonomiklik (<i>zaman, emek, kaynak tasarrufu</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
13.	“Yaşama yakınlık (<i>kazandırılacak bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
14.	“Güncellik (<i>öğretilecek konunun güncel olay ve sorunlarla ilişkilendirilmesi</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
15.	“Açıklık (<i>öğretilecek içeriğin açık ve anlaşılır olacak şekilde sunulması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
16.	“Bütünlük (<i>içeriğin öğrenciye birbirine bağlı, birbirini tamamlar şekilde sunulması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
17.	“Sosyallik (<i>öğrencinin topluma uyumunu sağlama, öğrenciye karar verebilme yeterliği kazandırma</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
18.	“Bilgi ve becerilerin korunması (<i>değişmeyen evrensel bilginin sonraki kuşaklara aktarılması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
19.	“Tümdengelim (<i>bütünden parçaya, genelden özele</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
20.	“Transfer (<i>öğrenilen bilginin bir sorunun çözümünde kullanılması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
21.	Öğrenci farklılıklarını (<i>zekâ düzeyi, psikolojik durum vb.</i>) göz önünde bulundurarak planlama yapmak					
22.	Okulun çevresinin koşullarını göz önünde bulundurarak planlama yapmak					
23.	Dersin sonunda öğrencilere verilecek ödevleri belirlemek					
24.	Hedeflere ulaşma (<i>kazanımların gerçekleşme</i>) düzeyini tespit etme amaçlı değerlendirme araçları (<i>testler, değerlendirme formları vb.</i>) tasarlamak					

EK 4- ÇARPIKLİK VE BASIKLIK TABLOLARI

Tablo 8.1 Yeterlik algıları değişkeninin araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin düzeylerinde çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişken		Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata
Cinsiyet	Kadın	-1,170	.134	-1.525	.131
	Erkek	2.991	.268	3.447	.261
Yaş	34 ve altı	-1.593	.158	3.343	.314
	35-40	-1.266	.164	2.927	.327
	41 ve üzeri	-1.093	.165	3.054	.329
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim	-1.409	.103	2.983	.206
	Diğer	-1.195	.225	3.617	.446
Görev yapılan okul türü	Devlet	-1.244	.100	3.118	.200
	Özel	-1.819	.274	3.376	.541
Ders saati	15 saatten az	-1.853	.434	3.969	.845
	15-20 saat	-.879	.188	3.211	.375
	21-25 saat	-1.240	.147	2.614	.293
	25 saatten fazla	-1.788	.169	3.962	.337
Hizmet içi eğitim	Evet	-1.660	.120	3.860	.240
	Hayır	-.836	.150	2.402	.299

Tablo 8.2 Okuryazarlık değişkeninin araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin düzeylerinde çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişken		Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata
Cinsiyet	Kadın	.480	.134	-.387	.268
	Erkek	.070	.131	-.118	.261
Yaş	34 ve altı	.172	.158	-.715	.314
	35-40	.480	.164	-.237	.327
	41 ve üzeri	.160	.165	.058	.329
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim	.214	.103	-.218	.206
	Diğer	.450	.225	.450	.225
Görev yapılan okul türü	Devlet	.279	.100	-.224	.200
	Özel	.123	.274	-1.064	.541
Ders saati	15 saatten az	.162	.434	.353	.845
	15-20 saat	.249	.188	.312	.375
	21-25 saat	.320	.147	-.162	.293
	25 saatten fazla	.182	.169	-1.113	.337
Hizmet içi eğitim	Evet	.184	.120	-.318	.240
	Hayır	.408	.150	-.221	.299

9. ÖZ GEÇMİŞ

ADI SOYADI: Duygu YILDIZ

EĞİTİMİ DURUMU:

Lisans: Orta Doğu Teknik Üniversitesi- İngilizce Öğretmenliği- 2018

İŞ DENEYİMİ:

Özel Altın Nesil Ortaokulu, İnegöl/ BURSA (İngilizce Öğretmeni) – 2018 Eylül- 2019 Şubat

Helete Anadolu Lisesi, Çağlayancerit/ KAHRAMANMARAŞ (İngilizce Öğretmeni) – 2019 Şubat- ...

BİLİMSEL FAALİYETLERİ:

- 22-23 Şubat 2022 “11. Kültür ve Medeniyet Kongresi” sözlü bildiri sunumu.
- Çoban, A. ve Yıldız, D. (2022). Öğretmen Yetiştirme Kapsamında Farklı Ülkelerde Yayımlanan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. 11. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi Tam Metin Kitabı, 385-427.
- 7-10 Haziran 2022 “Karabağ 3. Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Modern Araştırmalar Kongresi” sözlü bildiri sunumu.
- Yıldız, D. ve Kinay, İ. (2022). Eğitim Programı Okuryazarlığı. Karabağ 3. Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Modern Araştırmalar Kongresi Özet Kitabı, 169-170.