TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

HASAN NASIRCI

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

HASAN NASIRCI

Danışman: **Doç. Dr. Fatma SADIK**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Mediha SARI**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN**
Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ**
Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Fatma SADIK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mediha SARI

Üye: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

Üye: Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2022

Hasan NASIRCI

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Hasan NASIRCI

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK
Şubat 2022, 356 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme başvurulmuştur. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı araştırmada örneklem alınırken tabakalı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana merkez ilçelerindeki 410 sınıf öğretmeni; nitel çalışma grubunu bu öğretmenlerden gönüllü olan üç öğretmen oluşturmaktadır. Veriler toplamada Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, kişisel bilgi formu, anket formu, görüşme, sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin genel olarak "yüksek" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, görev yapılan sınıf düzeyi, göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumuna göre anlamlı olarak fark olmamıştır. Eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma, öğretim programlarını edinme/inceleme, bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma, askı sürecinden haberdar olma ve askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu okuryazarlık türüyle ilgili olarak belirlenen bütün özellikler ise (gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını merak etme/inceleme, öğretim programlarında yer alan kök değerlere/anahtar yetkinliklere yer verme, içeriği zenginleştirmek için kanak kitap kullanma vb.) ölçekten alınan puanları anlamlı olarak farklılaştırmıştır.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını programla ilgili bilgi sahibi olmak, programı anlamak/uygulamak/uyarlamak olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenler, eğitim programı okuryazarlığının öğretimin kalitesini arttıracağını belirtmiş, program okuryazarlığının geliştirilmesi için; hizmet öncesi/hizmet içi eğitimler yapılması programların hazırlanmasında öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen görüşlerine göre Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri derslerinde kazanımlar mantıksal bir sıra izlemekte, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerine ait kazanımlar öğrencilerin kültürel ve sosyal yapısıyla uyumsuzluk göstermektedir. Ders kitaplarındaki içerik kazanımlarla ilişkili fakat yetersizdir. Öğretmenler yararlandıkları kaynak kitapları içerik açısından daha zengin, daha anlaşılır ve görsel açıdan daha dikkat çekici bulmaktadırlar. Öğretmenler öğretim yöntemini belirlerken kazanımın özelliğine, konuyla ilgili olmasına, öğrencilerin ön bilgilerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için çoğunlukla materyal kullandıklarını ifade eden öğretmenler, ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntemleri; soru sorma, ev ödevi olarak verilen çalışmaları takip etme, gözlem yapma, çoktan seçmeli test, klasik test uygulama olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler bağlamla ilgili görüşleri çoğunlukla olumsuzdur.

Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin ders planlarında yer alan kazanımlar ile gözlemlenen kazanımlar arasında uyumsuzluk olduğu, planda yer verilmeyen kazanımları da derslerinde ele aldığı görülmüştür. Öğretim programlarında yer alan kazanımlara yönelik yapılan açıklamaların bazılarının hiç ele alınmadığı gözlenmiştir. Sınıf gözlemlerinde üç öğretmenin de öncelikle ders kitabında yer alan içeriği takip ettikleri, kaynak kitaplara farklı etkinlikler sunmak ve konuyu zenginleştirmek amacıyla başvrulduğu görülmüştür. Öğretmenler düz anlatım ve soru-cevap tekniğini daha sık kullanmışlar, nadiren öğrenci merkezli yöntemlere (drama, gösterip yaptırma, rol oynama) başvurmuşlardır. Öğretim programlarındaki anahtar yetkinliklere derslerinde yer vermeye çoğu zaman dikkat ettiklerini belirten öğretmenlerin programda yer alan sekiz adet anahtar yetkinlikten sadece dördünü ele aldığı gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ders kitapları dışında materyal olarak sadece kaynak kitapları kullandıkları görülmüştür. Görüşmeler sırasında ölçme-değerlendirmeyi bir sonuç değil, süreç olarak açıklayan öğretmenler gözlemler sırasında buna uygun hareket etmiş, ders işleyişi sırasında öğrencileri bireysel olarak değerlendirmiş, onlara dönüt/düzeltme sunmuşlardır.

Sonuç olarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerine yönelik algılarının çok olumlu olduğu, program okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve becerilerin farkında oldukları ancak sınıf içindeki uygulamalarının bu yeterlik türüyle uyuşmayan yönlerinin olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu araştırmada bir çok dersin yürütülmesinden sorumlu olan sınıf öğretmenleriyle çalışılmıştır. Farklı branşlarda ve farklı sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlerle benzer çalışmalar yapılarak, tek bir dersten sorumlu olan öğretmenlerin program okuryazarlık yeterlikleri değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler devlet okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Özel ve devlet okullarda görev yapan öğretmenlerle aynı anda çalışılarak bağlamın bu yeterlik türünün hayata geçirilmesindeki etkisi izlenebilir. Bu araştırmanın nitel boyutu gözlem ve görüşmeden oluşmaktadır. Bu konuda yapılacak bir eylem araştırması ile bu okuryazarlık türünü geliştirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim programı tasarısı hazırlamaya temel oluşturulabilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen yeterliliği, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

EXAMINATION OF CURRICULUM LITERACY COMPETENCIES OF CLASSROOM TEACHERS

Hasan NASIRCI

Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma SADIK
February 2022, 356 pages

The purpose of this research is to examine the curriculum literacy competencies of classroom teachers in terms of various variables. In the research, the mixed method, in which quantitative and qualitative methods are used together, was used. The stratified sampling method was followed while sampling was used in the study in which the convergent parallel design from the mixed method designs was used. The sample of the research is 410 classroom teachers in the central districts of Adana; The qualitative study group consists of three teachers who volunteered from these teachers. Curriculum Literacy Scale, personal information form, questionnaire, interview, classroom observations and document review were used to collect data. In addition to descriptive statistics, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used in the analysis of quantitative data. Qualitative data were analyzed with descriptive analysis technique.

At the end of the research, it was concluded that teachers' curriculum literacy levels were generally "high". There was no significant difference in the literacy levels of the teachers according to gender, age, graduated faculty, grade level, and the status of taking courses related to the curriculum before starting to work. It has been observed that there are significant differences in terms of participating in in-service training on the curriculum, acquiring/examining curricula, taking a role in the development of a curriculum, being aware of the suspension process, and expressing opinions/suggestions within the scope of the suspension process. All the features determined regarding this type of literacy (inquiring about/examining the curriculums of developed countries, including the root values/key competencies in the curriculum, using source books to enrich the content, etc.) significantly differentiated the scores obtained from the scale.

The results obtained from the interviews showed that teachers perceive curriculum

literacy as having knowledge about the curriculum, understanding/applying/adapting the curriculum. Teachers stated that curriculum literacy would increase the quality of teaching. In order to improve curriculum literacy; They emphasized that teachers should be given more responsibility in the preparation of curriculums by conducting pre-service/in-service trainings. According to the teachers' views, the objectives in Mathematics, Turkish, Life Studies, Social Studies, and Science courses follow a logical order, and the objectives of Visual Arts and Music courses are incompatible with the cultural and social structure of the students. The content in the textbooks is related to the objectives but insufficient. Teachers find the source books they use to be richer in content, more understandable and more visually appealing. Teachers stated that while determining the teaching method, they paid attention to the characteristics of the objective, its relevance to the subject, and the students' prior knowledge. Teachers, who stated that they mostly use materials to facilitate students' learning, explained the methods they used in measurement-evaluation; asking questions, following the work given as homework, making observations, multiple choice tests, and applying classical tests. Teachers' views on the context are mostly negative.

In the classroom observations, it was seen that there was a mismatch between the objectives in the lesson plans and the observed objectives, and they also addressed the objectives that were not included in the plan in their lessons. It has been observed that some of the explanations for the objectives in the curriculum are not addressed at all. In the classroom observations, it was seen that all three teachers primarily followed the content in the textbook, and the source books were used to present different activities and enrich the subject. Teachers used lecture and question-answer techniques more frequently, and they rarely resorted to student-centered methods (drama, demonstration, role playing). It was observed that the teachers, who stated that they mostly paid attention to include the key competencies in the curriculum in their lessons, only addressed four of the eight key competencies in the curriculum. In the observations made, it was seen that the teachers only used source books as material, apart from the textbooks. During the interviews, the teachers who explained the measurement-evaluation as a process, not a result, acted accordingly during the observations, evaluated the students individually during the lesson and offered feedback/corrections to them.

As a result, in this study, it was determined that the perceptions of classroom teachers towards curriculum literacy competencies were very positive, they were aware of the knowledge and skills required by curriculum literacy, but their classroom practices

were incompatible with this type of competency. The results obtained should be evaluated within the framework of the limitations of this study. In this research, primary school teachers, who are responsible for the conduct of many courses, were studied. By conducting similar studies with teachers working in different branches and at different grade levels, the curriculum literacy competencies of teachers responsible for a single course can be evaluated. The teachers participating in the research are teachers working in public schools. By working with teachers working in private and public schools at the same time, the effect of the context on the realization of this type of competence can be observed. The qualitative dimension of this research consists of observation and interview. An action research on this subject can form the basis for preparing an in-service training program designed to develop this type of literacy.

Keywords: Curriculum literacy, teacher competencies, classroom teacher.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca benden hiçbir zaman bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, akademik kimliğimin oluşmasında beni destekleyen, her yanlışımı bana sabırla ve içtenlikle açıklayan, en büyük esin kaynağım, değerli danışmanım Doç. Dr. Fatma SADIK'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte, tez izleme komitemde yer alarak görüş ve önerileriyle teze destek olan Prof. Dr. Mediha SARI'ya ve Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a sunduğu katkılar için; Sayın Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ'ye tezi okuyarak değerli katkılarıyla tezi zenginleştirdikleri için teşekkür ederim.

Sadece doktora eğitimimde değil, bana her zaman destek olan ve güç veren sevgili Onur DERSE'ye, varlığını hep hissettirdiği için;

Doktora eğitimimin bana kazandırdığı güzel insanlar Ayşe Gül ÖZBİLEN ve Nilgün SAKAR'a, dostluklarını benden esirgemedikleri için;

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince parçası olmaktan gurur duyduğum Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki bütün hocalarıma, akademik ve kişisel yönden gelişmeme sundukları katkı için;

Fakülte bünyesinde çalışan herkese, bana karşı hep kibar ve yardımsever oldukları için teşekkür ederim.

Son olarak, tez çalışmamı SDK-2019-12038 proje araştırma numarası ile destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Hasan NASIRCI

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vii**
ÖN SÖZ ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**
EKLER LİSTESİ ..... **xxi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 5
1.2. Araştırmanın Amacı 9
1.3. Araştırmanın Önemi 10
1.4. Sayıltılar 12
1.5. Sınırlılıklar 13
1.6. Tanımlar 13

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 14
2.1.1. Eğitim Programları 14
2.1.2. Eğitim Programının Temelleri 17
2.1.2.1. Felsefi Temeller 18
2.1.2.2. Tarihi Temeller 24
2.1.2.3. Psikolojik Temeller 27
2.1.2.4. Toplumsal Temeller 33
2.1.3. Eğitim Programı Yaklaşımları 36
2.1.3.1. Akademik Yaklaşım 37
2.1.3.2. İnsancıl Yaklaşım 38
2.1.3.3. Bilişsel Yaklaşım 39
2.1.3.4. Teknolojik Yaklaşım 39

2.1.3.5. Davranışçı Yaklaşım 39
2.1.3.6. Yönetimsel Yaklaşım 40
2.1.3.7. Sistem Yaklaşımı 40
2.1.4. Eğitim Programının Öğeleri 40
2.1.4.1. Hedef 41
2.1.4.2. İçerik 44
2.1.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreci 46
2.1.4.4. Ölçme ve Değerlendirme 48
2.1.4.5. Bağlam 50
2.1.5. İlköğretim (1-4. Sınıf) Düzeyindeki Öğretim Programlarının Özellikleri 52
2.1.5.1. Türkçe Dersi Öğretim Programının (TDÖP) Özellikleri 56
2.1.5.2. Matematik Dersi Öğretim Programının (MDÖP) Özellikleri 58
2.1.5.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (HBDÖP) Özellikleri 61
2.1.5.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (SBDÖP) Özellikleri 64
2.1.5.5. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (FBDÖP) Özellikleri 67
2.1.6. Yeterlilik Kavramı 71
2.1.7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilikler 75
2.1.8. Dünyada Öğretmen Yeterlilikleri 81
2.1.9. Türkiye'de Öğretmen Yeterlilikleri 89
2.1.10. Okuryazarlık Kavramı 99
2.1.11. Bir Öğretmen Yeterliliği Türü Olarak Eğitim Programı Okuryazarlığı 105
2.2. İlgili Araştırmalar 113
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 113
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 124
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 128

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 131
3.2. Evren ve Örneklem 133
3.3. Veri Toplama Araçları 138
3.3.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) 138
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu (KBF) 141

3.3.3. Anket Formu (AF) 141
3.3.4. Görüşme Formu (GF) 141
3.3.5. Sınıf Gözlemleri..... 142
3.3.6. Doküman İncelemesi 151
3.4. Araştırmacının Rolü..... 153
3.5. Verilerin Toplanması 153
3.6. Verilerin Analizi 165
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik..... 167

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri..... 170
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular 172
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Özelliklere Yönelik Algılarıyla İlgili Bulgular 182
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Bu Okuryazarlık Türüyle İlgili Belirlenen Özellikler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular..... 184
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramına Yönelik Görüşleri 206
4.6. Eğitim Programının Hedef Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular..... 210
4.6.1. Hedefle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular 210
4.6.2. Hedefle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular 216
4.7. Eğitim Programının İçerik Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular..... 220
4.7.1. İçerikle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular..... 221
4.8. Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular..... 235
4.8.1. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.. 235
4.8.2. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular.... 239
4.9. Eğitim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Sınıf

Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular 250
4.9.1. Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ... 251
4.9.2. Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular 254
4.10. Eğitim Programının Bağlam Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular 257
4.10.1. Bağlamla İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular 257
4.11. Nicel ve Nitel Verilerin Karşılaştırılmasıyla Elde Edilen Bulgular 265

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum 269
5.2. Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum 281
5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorum 291

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Nicel Sonuçlar 296
6.2. Nitel Sonuçlar 298
6.3. Öneriler 300
6.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler 300
6.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler 302

KAYNAKÇA 303
EKLER 346
ÖZGEÇMİŞ 355

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Eğitim Programının Paydaşları 16
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler ve Değerler 64
Tablo 3. Marcelo'ya Göre Öğretmen Yeterlilikleri 78
Tablo 4. Avrupa Komisyonu Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlilikleri 82
Tablo 5. Singapur'da Öğretmen Yeterlilikleri 85
Tablo 6. Avustralya'da Öğretmen Yeterlilikleri 86
Tablo 7. Kanada'da Öğretmen Yeterlilikleri 88
Tablo 8. YÖK Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlilikleri 91
Tablo 9. MEB Tarafından Belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2006) 93
Tablo 10. MEB Tarafından Belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017) 96
Tablo 11. Mevcut Okuryazarlık Anlayışlarına Yönelik Öneriler 103
Tablo 12. Örnekleme Dâhil Edilen Okul Sayıları 134
Tablo 13. Nicel Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri 135
Tablo 14. Nitel Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri 137
Tablo 15. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi Sonuçları 140
Tablo 16. Veri Toplama Araçları ve Araştırma Soruları 152
Tablo 17. Sınıf Gözlemleriyle İlgili Temel Bilgiler 155
Tablo 18. Ö1'in Sınıfında Gözlemlenen Derslere Ait Kazanımlar 156
Tablo 19. Ö2'nin Sınıfında Gözlemlenen Derslere Ait Kazanımlar 158
Tablo 20. Ö3'ün Sınıfında Gözlemlenen Matematik Dersine Ait Kazanımlar 160
Tablo 21. Ö3'ün Sınıfında Gözlemlenen Türkçe ve Fen Bilgisi Derslerine Ait Kazanımlar 163
Tablo 22. Görüşmelerle İlgili Temel Bilgiler 164
Tablo 23. EPOÖ Puanlarının Normalik Analizi Sonuçları 165
Tablo 24. EPOÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler 170
Tablo 25. EPOÖ Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler 171
Tablo 26. EPOÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 172
Tablo 27. EPOÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 173

Tablo 28. EPOÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 174
Tablo 29. EPOÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 175
Tablo 30. EPOÖ Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 176
Tablo 31. EPOÖ Puanlarının Göreve Başlamadan Önce Eğitim Programıyla İlgili Ders Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 177
Tablo 32. EPOÖ Puanlarının Eğitim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 177
Tablo 33. EPOÖ Puanlarının Öğretim Programlarını Basılı/Dijital Olarak Edinme Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 178
Tablo 34. EPOÖ Puanlarının Öğretim Programlarını İnceleme Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 179
Tablo 35. EPOÖ Puanlarının Bir Öğretim Programının Geliştirilmesi Sürecinde Rol Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 180
Tablo 36. EPOÖ Puanlarının Askı Sürecinden Haberdar Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 180
Tablo 37. EPOÖ Puanlarının Askı Süreci Kapsamında Görüş/Öneri Bildirme Sıklığına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 181
Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Özellikleri..... 182
Tablo 39. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M1'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 185
Tablo 40. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M2'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 186
Tablo 41. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M3'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 187
Tablo 42. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M4'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 188
Tablo 43. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M5'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 189
Tablo 44. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M6'ya Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 190

Tablo 45. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M7'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 191
Tablo 46. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M8'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 192
Tablo 47. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M9'a Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 193
Tablo 48. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M10'a Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 194
Tablo 49. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M11'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 195
Tablo 50. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M12'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 196
Tablo 51. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M13'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 197
Tablo 52. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M14'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 198
Tablo 53. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M15'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 199
Tablo 54. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M16'ya Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 200
Tablo 55. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M17'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 201
Tablo 56. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M18'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 202
Tablo 57. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M19'a Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 203
Tablo 58. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M20'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 204
Tablo 59. Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M21'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 205
Tablo 60. Gözlemler Sırasında Kök Değerlerin Görülme Sıklığı..... 247
Tablo 61. Gözlemler Sırasında Anahtar Yetkinliklerin Görülme Sıklığı 249

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Dört temel eğitim felsefesi 22
Şekil 2. Eğitim programı yaklaşımlarına yönelik yapılan farklı sınıflandırmalar 37
Şekil 3. Hedef boyutları 43
Şekil 4. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan stratejiler 47
Şekil 5. Öğretim programlarında yer alan değerler ve yetkinlikler 53
Şekil 6. Matematik dersi öğrenme alanları 59
Şekil 7. Hayat Bilgisi dersi becerileri 62
Şekil 8. Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan beceriler 67
Şekil 9. Fen Bilimler öğretim programında yer alan 3. ve 4. sınıf üniteleri 68
Şekil 10. Öğretmen yeterliliklerinin kullanım alanları 97
Şekil 11. Eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterlilikler 109
Şekil 12. Eğitim programı okuryazarlığına yönelik temel yeterlilik alanları 110
Şekil 13. Yakınsayan paralel desene ait akış şeması 132
Şekil 14. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği çizgi grafiği 139
Şekil 15. Ö1'in görev yaptığı okula ait kroki 144
Şekil 16. Ö1'in görev yaptığı sınıfa ait kroki 145
Şekil 17. Ö2'nin görev yaptığı okula ait kroki 146
Şekil 18. Ö2'nin görev yaptığı sınıfa ait kroki 148
Şekil 19. Ö3'ün görev yaptığı okula ait kroki 149
Şekil 20. Ö3'ün görev yaptığı sınıfa ait kroki 150
Şekil 21. Ö1'in kullandığı matematik ders kitabından örnek-1 226
Şekil 22. Ö1 tarafından kullanılan matematik kaynak kitabından örnek-1 226
Şekil 23. Ö1 tarafından kullanılan Türkçe ders kitabından örnek 227
Şekil 24. Ö1 tarafından kullanılan Türkçe kaynak kitabından örnek 228
Şekil 25. Ö2'nin kullandığı hayat bilgisi ders kitabından örnekler 229
Şekil 26. Ö2'nin kullandığı hayat bilgisi kaynak kitabından örnek 229
Şekil 27. Ö2'nin kullandığı matematik kaynak kitabından örnek-1 230
Şekil 28. Ö2'nin kullandığı Türkçe kaynak kitabından örnek-1 231
Şekil 29. Ö3'ün kullandığı Türkçe ders kitabından örnek 232
Şekil 30. Ö1'in kullandığı matematik ders kitabından örnek-2 232
Şekil 31. Ö1 tarafından kullanılan matematik kaynak kitabından örnek-2 233
Şekil 32. Ö2'nin kullandığı Türkçe kaynak kitabından örnek-2 234

Şekil 33. Ö2'nin kullandığı matematik kaynak kitabından örnek-2..... 235

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama İzni 346
Ek 2. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Uygulama İzni 347
Ek 3. Katılımcı Onay Formu 348
Ek 4. Veli İzin Formu 349
Ek 5. Ölçek Kullanım İzni 350
Ek 6. Ö2 Tarafından Kullanılan Matematik Dersine Ait Plan 351
Ek 7. Ö2 Tarafından Kullanılan Hayat Bilgisi Dersine Ait Plan 352
Ek 8. Ö3 Tarafından Kullanılan Matematik Dersine Ait Plan 353
Ek 9. Ö3 Tarafından Kullanılan Türkçe Dersine Ait Plan 354

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğretmenler eğitimin temel yapıtaşlarından biridir. Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinde en büyük paya sahip olan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler kendini eğitim-öğretim sürecinde göstermekte ve öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanında, kişiliklerinin biçimlenmesine de doğrudan etki etmektedir (European Parliament, 2008; Leigh & Mead, 2005). Ülkelerin eğitim sistemlerinin sorunsuz bir şekilde işlemesi ve bireylerin ülkelerin uzak ve genel hedefleri doğrultusunda eğitilmesi, öğrencilerin bilgiyi edinme süreçlerine rehberlik eden öğretmenlere ve onların sahip oldukları niteliklere bağlıdır (Joseph, 2013; Özer, 2004). Bununla birlikte eğitimin etkililiğini sağlamaktan sorumlu olan öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği ve nitelikli öğretmenlerin davranış biçimleriyle ilgili çerçeveyi kesin hatlarıyla çizmenin pek mümkün olmadığı bilinmektedir. Çünkü öğretmen davranışları, dersin disiplin alanına; sınıftaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak eğitime hazır olma düzeylerine; öğretim amaçlarına ve farklı birçok etkene göre değişmektedir. Örneğin öğretmenler eş zamanlı olarak dersine yönelik konu alanı ve hedefleri, zaman kontrolü, sınıf yönetimi, kullanacağı materyaller ve her bir öğrencisinin beklenti ve ihtiyaçları ile ilgilenmek durumundadır. Sınıftan sınıfa değişen bu özellikler sebebiyle, öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiğine yönelik her toplumda farklılık gösteren algılar da değişiklik göstermektedir (Darling-Hammond, Wise & Klein, 2000). Öğretmenlerden sadece derslere ait kitaplardaki bilgileri sunması değil, bundan çok daha fazlasını yapması beklenmektedir. Öğretmenlere yönelik beklentilerdeki bu değişikliklerle birlikte öğretmenlerin; öğretim sürecini yönetebilme ve öğrencilere göre uyarlayabilme, konu alanına hakimiyet, meslektaşları, yöneticileri ve ailelerle iş birliği içinde çalışabilme, bilişim teknolojilerini verimli kullanabilme (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009) gibi niteliklere sahip olmasının önemi de artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin her geçen gün artan ve değişen sorumlulukları, sahip olması gereken bu niteliklerin artmasını ve gerektiğinde güncellenmesini gerektirmektedir. Çünkü öğretmen niteliğindeki iyileşme, öğretimin kalıcılığını ve etkililiğini de arttıracaktır (Karacaoğlu, 2008).

Öğretimin etkililiğini sağlamak için gerekli olduğu belirtilen nitelikler "öğretmen yeterliliği" ne işaret etmektedir. Ancak bu noktada, öğretmen yeterliliğinden önce

"yeterlilik" kavramının açıklanması yerinde olacaktır. Bir mesleğe ait sorumlulukların başarılı bir şekilde yapılabilmesi için kişide bulunması gereken özellikler (Şişman, 2002); belirli bir alanda, bireyi harekete geçiren karmaşık bir bilgi, beceri ve değerler birleşimi (Deakin Crick, 2008); bir işin yapılmasına yönelik minimum standartlar (Şahin, 2004) gibi farklı tanımlamalarının yapıldığı bu kavram, kimi çalışmalarda "yeterlilik" olarak yer alırken (Çiltaş & Akıllı, 2011; Gürler & Tekmen, 2020; Karacaoğlu, 2008; Karadağ, 2007) kimi çalışmalarda ise "yeterlik" şeklinde (Altun & Gülay, 2017; Baykara, 2011; Çaycı, 2011; Şahin & Gürbüz, 2016) kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre, "yeterlilik" ve "yeterlik" kelimelerinin eş anlamlı olduğu ve "yeterli olma durumu" şeklinde açıklandığı görülmektedir (TDK, 2011). Kullanımda karşılaşılan bu farklılık, kavramın anlamını değiştirmediğinden bu çalışmada "yeterlilik" ifadesi kullanılmaktadır.

Söz konusu öğretmen yeterliliği olduğunda ise, eğitim programının başarılı bir şekilde tamamlanması için öğretmenlerde bulunması gereken bütün bilgi, beceri ve değerler gündeme gelmektedir (Houstan, 1987; Akt. Nessipbayeva, 2012, s. 148). Öğrenci başarısının dörtte üçünde etkili olduğu vurgulanan öğretmen yeterliliği (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), mesleğini yerine getirme sürecinde profesyonelce ve uygun şekilde hareket etmesi için öğretmene güç verir ve öğretmenlerin verimli bir şekilde mesleki sorumluluklarını üstlenmesine yardımcı olur (Koster & Dengerink, 2008). Toplumlarda yaşanan plansız ve öngörülemeyen değişikliklere bağlı olarak, öğretmenlerin neleri yapabileceği ve bileceği beklentisinin de sürekli değişmesi, öğretmen yeterliliklerinin sınırlarının çizilmesini zorlaştırmaktadır. Bu zorlukla birlikte, öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine odaklanan birçok çalışma bulunmaktadır (Goe & Stickler, 2008; Grant & Gillette, 2006; Rockoff, 2004; Sakız, 2016). Öğretmen yeterliliklerine yönelik alanyazında karşılaşılan açıklamalar temelde, Feiman-Nemser'in (2008) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerle ilgili belirttiği dört temel beceride birleşmektedir: *öğretmen gibi düşünmek*, *öğretmen gibi bilmek*, *öğretmen gibi hissetmek* ve *öğretmen gibi davranmak*. Öğretmen gibi düşünmek, öğretme-öğrenme süreçlerinde amaç ve araçları birbiriyle ilişkilendirebilmeyi; öğretmen gibi bilmek, hem derinlemesine bir konu bilgisine hem de pedagojik bilgiye sahip olmayı; öğretmen gibi hissetmek, mesleki kimliğe bağlılığı; öğretmen gibi davranmak ise, eleştirel düşünme becerisiyle, eğitimde kapsamlı bir strateji geliştirip bunu uygulamayı ifade etmektedir. Bu dört beceri içinde öğretmen gibi davranmanın, yani düşünceleri, duyguları ve bilgileri eğitim ortamına entegre etmenin nihai bir beceri olduğu ve diğer üç becerinin aslında hayata geçirilmiş formlarını temsil ettiği görülmektedir.

Elbette ki öğretmen gibi davranmak, bir "görev" den çok daha fazlasıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişen ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilme ve görev yaptıkları okul ortamı bağlamında kendi öğretim gereksinimleri üzerinde düşünerek öğretmen gibi davranabilmeleri için kariyerleri boyunca bir çaba içinde olmaları gerekmektedir. Çünkü, mesleğe başlamadan önce ne kadar mükemmel bir eğitim alınmış olunursa olunsun, hiçbir öğretmen eğitimi, öğretmenleri kariyerleri boyunca ihtiyaç duyacakları tüm yeterliliklerle donatamamaktadır (European Union, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik talepler hızla gelişmekte ve yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Paquay ve Wagner'in (2001) birer yaşam boyu öğrenen olarak nitelendirdiği öğretmenler, bu ihtiyaçlara cevap verebilmek için bilgi ve becerilerini güncelleme ve geliştirme aracı olarak kendi yaşam boyu öğrenimleri için daha fazla sorumluluk almak durumundadırlar. Bu sorumluluğun bir gerekliliği olarak, öğretmenlerin öğretim gereksinimlerini karşılayabilmek için 21. yüzyıl becerilerine ihtiyacı olduğu gerçeği gündeme gelmektedir (Nessipbayeva, 2012).

Bilgi ve teknoloji çağı olan 21. yüzyılda, gelişmişliğin bir göstergesi olarak, toplumu oluşturan bütün bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi değerlendirme konusunda beceri sahibi olmalarının önemi artmaktadır (Önal, 2010). Çağın gereksinimlerine ayak uydurma çabası, birçok kavramın anlamını değiştirdiği gibi okuma ve yazma kavramlarına da yeni anlamlar yüklenmesine yol açmıştır. Bilgiyi yönetmek ve yönlendirmek için ihtiyaç duyduğumuz gücü bize sağlayacak önemli bir kaynak olan okuryazarlık kavramı (Oğuz Haçat & Demir, 2019), kişinin içinde yaşadığı hayatı ve bu hayatta karşısına çıkan nesne ve olayları algılama biçimi, onlara bir anlam yüklemesi ve bu anlamlandırma sürecinde elde ettiklerini kullanabilmesi ile ilgili bir kavramdır (Aşıcı, 2009). Çağdaş bir beceri olarak okuryazarlık kavramı, yerel alfabede yazılmış metinleri seslendirip yeni metinler oluşturabilme becerisi olarak sınırlandırılmamaktadır. Zira okuryazarlık, toplumda yer alan bilgi, beceri ve normları anlamlandırma, başkalarıyla paylaşma, yorumlama ve bir sonraki nesle aktarma becerisidir (Altun, 2005). Bu tanımlamaya paralel olarak Hobbs (2010), okuryazarlığı toplumsal hayata tam bir katılım için kişilerin sembolik yollarla anlam paylaşma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Üretilen bilginin etkili bir şekilde kullanılması ve anlamlandırılması için bireylerin farklı okuryazarlık türlerinde nitelikli becerilere sahip olması gerekmektedir (Bolat, 2017).

Alanyazın incelendiğinde, okuryazarlık türlerinden bilgi okuryazarlığı (Bruce, 1999; Kurbanoğlu, 2010; Mackey & Jacobson, 2011; Polat, 2006), medya okuryazarlığı

(Ashley, Maksl & Craft, 2017; Brown, 1998; Hobbs & Jensen, 2009; Karaman & Karataş, 2009;Tüzel, 2012), görsel okuryazarlık (Avgerinou & Ericson, 1997; Çakıroğlu 2016; Göçer & Tabak, 2013; Matusiak, Heinbach, Harper & Bovee, 2019) ve çevre okuryazarlığı (Fettahlıoğlu, 2018; Meilinda, Prayitno & Karyanto, 2017; Stables & Bishop, 2001; Teksöz, Şahin & Ertepınar, 2010) gibi birçok okuryazarlık türünde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilikleriyle birlikte okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ile de bütünleşik bir durumdadır (Önal, 2010) ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine rehberlik edecek önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka açıdan okuryazarlık, bir topluma hâkim olan sosyal normları algılama, bunları yorumlama ve bir sonraki nesle iletme aracıdır (Altun, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin okuryazarlıkları üzerine odaklanmak ve öğretmenlerin bu konudaki donanımını arttırmak gelecek nesillerin nitelikli eğitim almaları açısından önem arz etmektedir (Adıgüzel, 2005).

Konu eğitim bilimleri açısından ele alındığında ise farklı okuryazarlık türlerinde beceri sahibi olması gereken öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre etkili bir şekilde uygulanması gereken eğitim programlarıyla ilgili de yeterli düzeyde okuryazar olmaları gerekmektedir. Çünkü, eğitim programlarını uygularken öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilmek için onların ihtiyaç duydukları içeriğe, öğretim etkinliklerine ve öğretimin hızına karar veren ve eğitim programını buna göre uyarlayan öğretmenlerdir. Eğitim programlarında yer alan hedefleri içeriğe entegre ederek, bireysel olarak öğrencilerini yetiştirmeyi hedefleyen öğretmenler, eğitim programlarına ait hedef, içerik, eğitim süreci ve değerlendirme unsurları arasındaki ilişkiye hâkim olmalıdır. Eğitim programları bir dersin sınıfta işlenişini büyük ölçüde etkilediğinden, programın bileşenlerini anlamak öğretim açısından çok önemli olduğu belirtilmektedir (Sural & Dedebali, 2018). Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman' a (2004) göre günümüzde etkin olmaya başlayan paradigma, eğitim programı kuramlarının aşamalı olarak belirlenmiş uygulamalarından ve mekanik özelliklerinden uzaklaşarak, eğitim programının yapısını anlamadır (Akt. Bümen & Aktan, 2014, s. 1125). Bir diğer ifadeyle günümüzde öğretmenlerden eğitim programlarının hedeflerini, konu alanını, öğrenme-öğretme sürecini belirlemesi, belirlediklerini yaşama geçirmesi ve bütün bu sürecin etkililiğini değerlendirmesi beklenmektedir (Ornstein & Hunkins, 2017). Bu gereklilik, eğitim programlarıyla ilgili bilgiye sahip olma, bu bilgileri yorumlayarak eleştirel bir yaklaşımla inceleyebilme, gerektiğinde eğitim programlarını mevcut duruma geçerli bir şekilde uyarlayabilme şeklinde tanımı yapılan eğitim programı

okuryazarlığının gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Keskin & Korkmaz, 2017). Eğitim programlarına hâkim olan paradigmadaki bu değişim, program yaşantılarını ve uygulamalarını çeşitli bakış açılarıyla anlamanın ve yorumlamanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin bu okuryazarlık türüne yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasının yolunu açacaktır.

1.1. Problem

Eğitimde nitelik konusu son yıllarda eğitim bilimleri alanında yapılan ulusal ve uluslararası birçok çalışmanın gündemini meşgul etmektedir (Adak Özdemir, 2018; Çobanoğlu, Yıldırım & Çapa Aydın, 2020; Das, 2019; Faizi, Shakil & Bashir, 2020; Madani, 2019; Saengchai, Rodboonsong, & Wattanapongphasuk, 2020; Ulubeli, 2019). Bu kadar çok tartışılmasına ve araştırmalara konu olmasına rağmen, eğitimde niteliğin ne olduğuna dair bilim insanlarının üzerinde hemfikir olduğu bir tanımlamaya da rastlanamamaktadır. Tek başına "eğitim" kavramının bile birçok tanımının var olduğu düşünüldüğünde eğitimde nitelik konusunun karmaşık bir yapıya sahip olması son derece doğaldır. Bu karmaşık yapı nedeniyle eğitimde nitelik arayışı, birçok ülke için stratejik bir öneme sahiptir ve devlet politikasının bir parçası olarak görülmektedir (Çalık, 2018). Bu politikanın uygulanmasında ise, okullarda yürütülen eğitimin en temel unsuru olan eğitim programlarından yararlanılmaktadır (Güzel & Karadağ, 2013). Dolayısıyla eğitimde niteliği sağlayacak olan bütün eğitsel etkinliklerin ancak bu amaçla hazırlanan eğitim programları ile mümkün olabilecektir (Çıray, Küçükyılmaz & Güven, 2015).

Eğitimde nitelik arayışına bağlı olarak eğitim programlarının da sistematik olarak değiştirilecek bir şey olduğu fikri, yirminci yüzyılın eğitime katkılarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kilpatrick, 2009). Eğitim programlarının değiştirilmesine duyulan ihtiyaç, eğitimin ülkeler için insan kaynakları geliştirme aracı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Küreselleşmenin de bir sonucu olarak karşımıza çıkan bu durum (Wiseman, Alromi & Alshumrani, 2014) doğrultusunda Türkiye' de de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından milli eğitim sistemine yön veren programların çağın gerektirdiklerini sağlayacak, bireysel ve toplumsal ihtiyacı karşılayacak şekilde zaman zaman güncellendiği, bazen tamamen değiştirildiği görülmektedir. En son gerçekleşen yenileme çalışma sonrasında da MEB (2017a) yenileme sürecinde; hükümetlere ait eylem ve kalkınma planlarının, uluslararası olarak gerçekleştirilen sınavlara ait sonuçların, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki güncel gelişmelerin, yerel ve uluslararası farklı kurum ve kuruluşların eğitimle ilgili raporlarının ve bilimsel

araştırmaların etkili olduğu ifade ederek, çağa uyum sağlamanın gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılan değişiklikler sonucunda toplamda 51 adet öğretim programı (17'si ilköğretim, 24'ü lise, 10'u imam hatip ortaokulu/lisesi düzeyinde), ders bazında ele alındığında ise toplamda 176 dersin programı yenilenmiştir (MEB, 2017a).

Öğretmenler, eğitim programlarının uygulanması sürecinde merkezi bir role sahip olsalar da geleneksel olarak eğitimsel değişimde çok fazla söz sahibi olmamakta ve talepleri, amaçları ve kişisel deneyimleri sıklıkla göz ardı edilmektedir (Apple & Jungck, 1993). Bu görüşü destekleyen Richards da (2003), eğitim programlarını oluşturanların öğretmenleri bu sürece etkili bir şekilde dahil etmek yerine genellikle bu değişiklikleri öğretmenlere dayatma eğilimlerinin bulunduğunu belirtmektedir. MEB'in programlarla ilgili gerçekleştirdiği güncelleme çalışmalarının varlığı bile tek başına, eğitimde nitelik arayışının eğitim programlarıyla olan güçlü ilişkisine işaret etmektedir. Bununla birlikte 2017 yılında başlattığı bir diğer uygulama olan "Askı süreci" öğretmenlerin program geliştirme sürecinde daha aktif rol almalarını sağlanması açısından çok önemli bir girişimdir. Bu tarihten önceki program güncelleme çalışmalarında yer almayan bu uygulama ile MEB programın uygulanma kararı öncesinde tüm paydaşların katkılarını beklediğini duyurmuştur. Taslak programın paydaşların ve kamuoyunun görüş ve önerilerine açılması olarak da tanımlanan bu süreç sonunda programda uygun görülen değişikler yapılarak 2018 yılı Eylül ayında uygulamaya konmuş, bu uygulamanın kararlı bir şekilde, çok daha kuvvetli ve yenilikçi olarak devam edeceği vurgulanmıştır (MEB, 2017a).

Erdamar'ın (2020), aslında bir proje olarak gördüğü bu değişiklik, programın tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak öğretmen deneyimlerini dikkate alması açısından çok değerlidir. Çünkü eğitim programlarında yapılan her değişiklik, öğretmenlerin mevcut deneyimlerine meydan okuyan bir süreç olup (Markee, 1997), öğretmenlerin programlara yönelik süregelen aşinalıkları ve alışkanlıklarının da değişmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla programların değerlendirilmesi olarak da ifade edilen askı sürecinin sağlıklı işlemesi bir bakıma amacına ulaşması ise öğretmenlerin eğitim programlarını bütün boyutlarıyla anlamalarını ve programa dair eleştirel bir bakış açısı geliştirerek yapıcı ve gerçekçi dönütler verebilmelerini gerektirmektedir. Program okuryazarlığı olarak ifade edilen bu yeterlikler program ve uygulama arasındaki uyum için son derece önemlidir. Çünkü yazılı programlardaki değişiklikler ve uygulamadaki programların özellikleri arasındaki oluşabilecek farklılıklar, öğretmenlerin programı, doğasını, kendilerinden ne beklediğini,

sorumluluklarını anlamamalarından (Sural & Dedebali, 2018) veya yapılan değişiklikleri olumlu algılamamalarından da kaynaklanabilmektedir.

Özellikle öğretmenlerin program değişikliğine yönelik olumlu algılara sahip olması değişim sürecini kolaylaştırması açısından çok önemlidir (Makhwathana, 2007). İlgili alanyazında 2017 yılında eğitim programlarında yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından olumlu algılandığına ve bu değişikliklerin eğitimsel değerinin vurgulandığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Döner, 2019; Duru & Korkmaz, 2010; Kırmızı & Yurdakal, 2019; Özcan & Düzgünoğlu, 2017; Yayla & Yayla, 2018). Ancak öğretmenlerin yapılan değişikliklerin ne olduğunu bilmeleri veya bunları uygulamaya istekli olmaları eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması için tek başına yeterli olmamaktadır (Battista, 1994). Öğretmenlerin bunlar dışında uygulamada ihtiyaç duyacakları yeni bilgi ve becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı olarak karşımıza çıkan bu bilgi ve becerilerde yetersiz olan öğretmenlerin süreci kendi deneyimleriyle yürütecekleri açıktır. Nitekim TED'in (2009) yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının ders işleme sürecinde sadece ders kitabından yararlandıkları ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimlerinde herhangi bir uyarlama yapmadıklarının gözlenmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Aynı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemedikleri, %84'ünün Tebliğler Dergisi'ni takip etmediği, %70'inin programlardaki değişiklikleri sadece ders kitaplarından takip ettiği ve yalnızca %1'inin yenilenen programları basılı olarak edindiğinin saptanması programdaki değişikliklerin ne kadar bilindiği konusunda da düşündürücü sonuçlardır. Zira alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin derslerine ait öğretim programını izlemede kendilerini yetersiz gördüğü (Karacaoğlu, 2008); programa uygun ders planlaması yapma ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında zorluklar yaşadığı (Potera & Shala, 2019), programı "arızalı nesneye" benzettiği (Aykaç ve Çelik, (2014) görülmektedir.

MEB, 2017 yılında gerçekleştirdiği program değişiklikleriyle birlikte yaptığı bir diğer güncelleme çalışması öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterliliklerle ilgilidir. Bu çalışma sonunda mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak öğretmenlik mesleği için birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlilik alanı belirlenmiştir. Bu temel alanlardan mesleki bilgi kategorisinin altında yer alan yeterliliklerden biri, öğretmenlerin sahip olması gereken "alan eğitimi bilgisi"dir. Alan eğitimi bilgisi, öğretmenlerin kendi alanlarına ait öğretim programlarına ve pedagojik bilgiye hâkim olmaları şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2017b).

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda MEB tarafından geliştirilen programların hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin önemli ve vazgeçilmez olduğu görülmektedir. Söz konusu sınıf öğretmenleri olduğunda, bu yeterlilik türünün birden fazla öğretim programını kapsadığı göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenleri, branşları gereği farklı derslere ait öğretim programından sorumludurlar. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenleri tek başlarına birden fazla öğretim programının etkili bir şekilde hayata geçmesinde etkin bir role sahiptirler. Bu mevcut durum ise, sınıf öğretmenlerine ait eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesinin diğer branşlara kıyasla daha büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü ilköğretimin kalitesi, özellikle öğrencilere temel bilgi ve becerilerde gerekli temeli sağlama ve bunları uygun şekilde değerlendirme açısından, daha sonraki öğrenme çıktılarının kalitesini belirleyen çok önemli bir girdidir (Thomas, 2010).

Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen yeterlilikleriyle ilgili yapılan çok sayıda çalışmada eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili becerilerin öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin bir alt boyutu olarak ele alındığı görülmektedir (Akçöltekin, 2019; Alev, 2019; Aras & Öztürk, 2019; Bozbayındır & Alev, 2018; Can & Gündüz, 2021; Donmuş Kaya & Pepeler, 2018; Kaya, 2018; Keser & Düzkantar, 2019; Kılınç, Polatcan, Atmaca & Koşar, 2021; Koç Akran & Bakır, 2019; Kutluca, 2018; Temel & Kölemen, 2021; Yavuz, 2020); (Akbaş, 2018; Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları & Çakır, 2019; Çetin, 2017; Koçyiğit, Erdem & Eğmir, 2020; Tuğluk & Kürtmen, 2018; Yenen & Kılınç, 2018). Öğretmenlerin doğrudan programlar hakkındaki görüşlerine ve uygulamalarına yönelik çalışmaların varlığına rastlansa da (Aksu, 2008; Cotton, 2006; Duru & Korkmaz, 2010; Oral & Aşılıoğlu, 2000; Yangın & Dindar, 2007; Yiğit, 2004) "eğitim programı okuryazarlığı" kavramına yönelik çalışmaların son yıllarda yapılmaya başlandığı görülmektedir (Akınoğlu & Doğan, 2012; Akyıldız, 2020; Aslan, 2018; Bolat, 2017; Erdamar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Gündoğan, 2019; Steiner, Magee, Jensen & Button, 2018; Yıldız, 2019; Yolcu & Sarı, 2018).

Eğitim programı okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen adaylarıyla (Erdem & Eğmir, 2018; Gülpek, 2020; Sural & Dedebali, 2018; Yıldız, 2019) ve farklı branşlardaki öğretmenlerle yapıldığı saptanmıştır (Akyıldız, 2020; Aslan, 2018; Aslan, 2019; Avar Vayvay, 2020; Gündoğan, 2019; Kuyubaşıoğlu, 2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterlilikleriyle ilgili ulaşılan sınırlı sayıdaki çalışmaların ise genellikle nicel yöntemlerle

sınırlı olduğu görülmüştür (Kahramanoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019). Nitel verilerin de bulunduğu çalışmaların birinde nicel verilere ek olarak açık uçlu anket formu kullanılmış (Kuyubaşıoğlu, 2019), Gündoğan (2019) tarafından yapılan diğer çalışmada da öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkındaki görüşleri alınarak, doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerini çok yönlü ele alıp, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını derinlemesine inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu gerekçeler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerini nicel ve nitel yöntemlerle derinlemesine inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuş ve araştırmanın cevap aradığı soru "Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı ve bu okuryazarlık türüne ait yeterlilikleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerini incelemektir. Bu temel amaçla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun olunan fakülte, görev yapılan sınıf düzeyi, göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumu, eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretim programlarını basılı/dijital olarak edinme durumu, öğretim programlarını inceleme durumu, bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumu, askı sürecinden haberdar olma durumu ve askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık türüyle ilgili özelliklere yönelik algıları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri, bu okuryazarlık türüyle ilgili özelliklere yönelik algılarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı kavramına yönelik görüşleri nasıldır?
6. Eğitim programının "hedef" boyutuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır?
7. Eğitim programının "içerik" boyutuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır?
8. Eğitim programının "öğrenme-öğretme süreci" boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır?
9. Eğitim programının "ölçme ve değerlendirme" boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır?
10. Eğitim programının "bağlam" boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır?
11. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili nicel ve nitel bulgular arasındaki uyum nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın eğitim bilimleri alanına sunması beklenilen faydaları birkaç bağlamda ifade etmek mümkündür. Bunlardan ilki "eğitim programı okuryazarlığı" kavramının yeni bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Son yıllarda öğretmenlerin bu yeterlik alanıyla ilgili çalışmalar yapılmaya başlansa da (Akınoğlu & Doğan, 2012; Akyıldız, 2020; Aslan, 2018; Bolat, 2017; Erdamar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Gündoğan, 2019; Steiner, Magee, Jensen & Button, 2018; Yıldız, 2019; Yolcu & Sarı, 2018) program değişiklikleriyle birlikte öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında yeni çalışmalara ihtiyaç artmaktadır. Bu açıdan, yapılan çalışmanın ilgili alınyazına önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir yeterlilik olması çalışmanın önemine işaret eden diğer bir konudur. Çünkü eğitim programlarının yapısının ve öğeleri arasındaki ilişkilerin öğretmenler tarafından anlaşılması ve öğretimin bu yönde planlanması, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi bir diğer ifadeyle programların hedeflerine ulaşabilmesinin ön koşuludur (Akınoğlu & Doğan, 2012). Dolayısıyla araştırma eğitim programının uygulanmasında birincil sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliklerinin mevcut durumu hakkında bilgi vermesi, öğretmenlerin programları anlama

biçimleri, programlara yönelik bilgileri, programların uygulanması ve uyarlanmasıyla ilgili yeterlilikleriyle ilgili kendilerini nasıl değerlendirdiklerini göstermesi açısından önemlidir.

Programları yenilemek, programın uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan öğretmenler tarafından bu değişikliklerin mutlaka uygulanacağı anlamına gelmemektedir (Fullan & Stiegelbauer, 1991). Bir diğer ifadeyle programlar içinde yaşanılan çağın özelliklerine göre güncellenmekle birlikte mevcut program ile öğretmenlerin sınıfta hayata geçirdiği program arasında farklılıklar olabilmektedir. Cuban (1992) bunu uygulamadaki eğitim programı olarak adlandırmakta ve yazılı eğitim programı ile uygulamadaki eğitim programı arasındaki uçurumun oldukça büyük olduğunu belirtmektedir. Eğitim programları genel olarak öğretime dair genel yaklaşımı, hedefleri, öğrencilere öğretilecek konuları, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme-değerlendirme süreçlerini kapsar ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri sunar. Uygulama ise öğretmenlerin eğitim programını kendi bağlamlarına entegre ederek hayata geçirmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla program ve uygulama arasındaki bu farklar öğretmenlerin yeterliklerine, öğrencilerin, sınıfın ve okulun özelliklerine göre hatta öğrenciler için neyin önemli olduğuna dair kişisel tercihlerine göre değişebilmektedir. Kelly (2009), bir öğretmenin yazılı programın bazı kısımlarını atlamak gibi bilinçli veya bilinçsiz kararlarının da olduğunu vurgularken Ornstein ve Hunkins (2017), programı oluşturanların bu süreçte pratiği ayrı tutarak eğitim programlarını daha çok teorik bir metin olarak gördüklerini, buna karşılık uygulayıcıların, yani öğretmenlerin ise uygulamaya daha fazla önem vererek teorik kısmı göz ardı ettiklerinin altını çizmektedir. Bu açıdan eğitim programlarının bileşenlerinin öğretmenler tarafından doğru anlaşılması eğitimin niteliği açısından çok daha önemli olmaktadır (Sural & Dedebali, 2018). Araştırma sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları hakkında kendilerine yönelik algılarını belirlemenin ötesinde sınıf içindeki uygulamaları hakkında da görüşlerini alarak, programı kendi sınıflarına nasıl enregre ettiklerini, öğretimi planlarken ne tür tercihler yaptıklarını ve gerekçelerini irdelemesi açısından önemlidir.

Eğitim programlarının öğrenciler üzerinde oluşturacağı etki öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken kullandıkları yöntem, teknik, materyal vb. öğretim uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir (Ornstein & Hunkins, 2017). Bunun yanı sıra öğretmenler programların uygulanması sırasında onları programın amacı ile tutarlı olmayan bazı kararlar almaya zorlayan birçok bağlamsal problemle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bağlamsal şartlar, sınıfın/okulun fiziksel şartları, meslektaş desteği,

öğrenci profili, sosyo-ekonomik çevre gibi birçok değişkeni içermekte, öğretmenleri kendi derslerini yaratmaya, dolayısıyla öğretim programını kendi anlayışı çerçevesinde uygulamaya yönlendirmektedir. Sonuç olarak bakanlık tarafından hazırlanan resmi programlar ile öğretmenler tarafından uygulanan programlar arasında boşluklar oluşabileceği gibi öğretmenler programda yer almayan durumları da ele almak durumunda kalabilmektedir. Bu araştırmanın özellikle sınıf gözlemlerinden elde edilen bulguları öğretmenlerin planları ve uygulamaları arasındaki farkları, programın uygulanmasında yaşanan sorunları göstermesi açısından önemlidir.

Özetle, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıkları hakkında bilgi sahibi olmanın, daha üst kademelerdeki eğitimin temelini oluşturan ilkokul eğitiminin, öğretim programlarına ne düzeyde uygun olduğu ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonra aldıkları eğitim programları ile ilgili derslerin/kursların vb. ne derece etkili olduğu hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen nitel veriler, öğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarını etkileyen özellikler ve bu okuryazarlık türüyle ilgili durumlarını göstermesi açısından önemlidir. Araştırmanın programın gerekleri, uygulamaya giden yolda alınan kararlar ve uygulama arasındaki uyum/uyumsuzluklar hakkında sunduğu bilgiler güncel öğretmen yetiştirme programları ile MEB'in düzenlediği hizmet içi eğitim programlarının etkililiği hakkında fikir vererek, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi gereken yönlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mevcut eğitim programlarını doğru bir şekilde anlayıp anlamadıklarını ve eğitim programı okuryazarlığının gerektirdiği yeterliliklere ne düzeyde sahip olduklarını bilmek, programda gerçekleşmesi planlanan ve asıl gerçekleşen durumlar arasındaki farkın anlaşılmasını sağlayacaktır.

1.4. Sayıltılar

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin;

1. Nicel veri toplama araçlarını doldururken objektif oldukları,
2. Görüşme sorularını yanıtlarken samimi ve gerçekçi oldukları,
3. Yapılan gözlemler sırasında doğal davrandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerdeki (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının yapısal özellikleriyle,
3. Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıf ve okulların bağlamıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim programı okuryazarlığı: Uzmanlar tarafından hazırlanmış olan eğitim programlarının vermek istediği mesajların eleştirel bir düşünce tarzı ile doğru anlaşılması ve ögelere ve ögeler arasındaki ilişkilere yönelik analizler bağlamında çözümlenmesi, değerlendirilerek düzeltilmesi, var olan duruma adapte edilmesi ve eğitim durumlarına nitelikli olarak aktarılmasıdır (Yıldız, 2019, s.5180).

Yeterlilik: Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017b, s.II) anlamına gelmekte ve "yeterlik" kavramıyla eş anlamlı olacak şekilde ele alınmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırma konusu ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş, daha sonra ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalardan örnekler sunularak bu çalışmalarla ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmanın temelini oluşturan "*eğitim programı okuryazarlığı*" kavramının açıklanmasına yönelik olarak öncelikle eğitim programlarına ait açıklamalar yapılmış ve ilköğretim düzeyindeki öğretim programlarının özelliklerine yer verilmiştir. Sonrasında yeterlilik ve okuryazarlık kavramları ile öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerine yönelik açıklamalar sunulmuştur.

2.1.1. Eğitim Programları

Geçmişi milattan önceye dayanan eğitim programı kavramı, koşu pisti anlamındaki "curriculum" kavramından ortaya çıkmış ve günümüzde daha soyut bir anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Wiles & Bondi, 2007). Literatürde "izlence" ve "yetişek" gibi farklı kullanımlara rastlansa da en yaygın kullanılan biçimi "eğitim programı" kavramıdır. Oliva ve Gordon (2018), eğitim programının profesyonel eğitim dünyasında anlaşılması zor olan ve sadece belli bir grubun anlayabileceği bir kavram olarak düşünüldüğünü belirtmişlerdir. Uzun yıllar yalnızca konuların ve öğretim materyallerinin yer aldığı liste, ders içeriklerinin sıralı şekilde sunulması anlamında kullanılan eğitim programı (Demirel, 2014), üzerinde hala hemfikir olunan bir tanımın bulunmadığı bir kavramdır. Eğitim programı en basit ifadeyle, öğrencilerin neyi, neden, nasıl ve ne zaman öğrenmesi gerektiğinin bir açıklamasıdır. Eğitim programları aracılığıyla, öğrencilerin hem faydalı öğrenme çıktıları elde etmesi hem de çeşitli toplumsal taleplerin ve hükümet politikalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Stabback, 2016). Sönmez (1981) eğitim programını öğrencilerde gözlenmesi kararlaştırılan kazanımların, davranışların, içeriğin, bunların gerçekleşmesi için gereken öğretim ve öğretimin sonundaki değerlendirmeyi kapsayan dirik bir bütün olarak

tanımlamaktadır (Akt. Sönmez & Alacapınar, 2015, s. 11). Özçelik (1998), eğitim programını bir derse yönelik öğrenme-öğretme sürecinin nelerden oluşacağını ve bunların ne şekilde yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak açıklarken; Jonnaert, Ettayebi ve Defise (2009) ise eğitim programlarının, toplum ve bireylerle ilgili olan öğrenmeyi tanımlayan bir eğitim politikası aracı ve kendi içinde basitçe hedefleri, içerikleri ve beklenen sonuçları belirleyen bir belge olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim programlarının ilgili literatürde ayrıca; bir eğitim kurumuna ait amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenen planlı eğitsel faaliyetler (Erden, 1998); bir eğitim kurumundaki öğrenciler için sağlanan ve milli eğitime ait amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bütün etkinlikler (Varış, 1994); sürekli bir gelişim içinde olan ve öğrencilerin başarılı öğrenme deneyimleri edinmelerini sağlayan istendik hedeflerden ve değerlerden oluşan bütünsel bir yapı (Wiles & Bondi, 2007) ve belirli öğrencilerin belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirilmesine dönük düzenli eğitim durumlarının tamamı (Ertürk, 1984) şeklinde açıklandığı da görülmektedir.

Bu tanımlamalar çerçevesinde eğitim programları, eğitim politikalarında içerik ve tutarlılık sağlanmasında bir araç olarak düşünülmektedir. Çünkü eğitim programlarının gençlerin entelektüel gelişimini teşvik etmek, onları bir ülkenin vatandaşı haline getirmek ve hızla değişen küresel ekonomiye katkıda bulunmaya hazırlamak gibi birbiriyle örtüşen bir dizi hedefi bulunmaktadır. Bu hedeflerin her biri, uyumlulukları, aralarındaki denge ve okul sistemi tarafından en iyi nasıl gerçekleştirildikleri, çoğu ülkede geniş tartışma konusudur (Yates & Young, 2010). Ralph Tyler (1949), eğitim programının fonksiyonuyla ilgili dört soru etrafında düşünmek gerektiğini belirtmiştir: (1) "Okul hangi eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışmalıdır?", (2) "Bu hedeflere ulaşmada yararlı olması muhtemel öğrenme deneyimleri nasıl seçilebilir?", (3) "Etkili öğretim için öğrenme deneyimleri nasıl organize edilebilir?" ve (4) "Öğrenme deneyimlerinin etkinliği nasıl değerlendirilebilir?" (Akt. Howard, 2007, s. 2).

Eğitim programı, basit anlamda bir öğretim konuları koleksiyonu olmaktan öte, gelecekte arzu edilen toplum için eğitimin ne, neden ve nasıl olduğuna dair politik ve toplumsal bir anlaşmayı yansıtan, eğitim kalitesini yükseltme çabasını içeren bir sürecin sonucudur (Tedesco, Opertti & Amadio, 2014). Eğitim programlarının, eğitimin kalbi olduğunu vurgulayan Null (2011) ise, eğitim programlarına değinmeden eğitimin tartışılmasının, iyi okullar yaratmanın önündeki en önemli engel olduğunu belirmiştir. Çünkü eğitim programları, bilgi, beceri ve değerlerin bilinçli ve sistematik bir seçimini temsil etmekte; öğrencilerin neyi, neden, ne zaman ve nasıl öğrenmesi gerektiği gibi

soruları ele alarak öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin organize edilme şeklini belirlemektedir (Stabback, 2016).

Eğitim programları, öğrencilerin toplumun beklentilerine cevap verebilmeleri için onlara sunmak üzere planlanan öğrenme yaşantıları bütünüdür (Festus & Kurumeh, 2015). Bu nedenle programlar, planlanan bu yaşantılar aracılığıyla öğrencilerin kazanması beklenen bütün bilgi ve becerileri kapsamakta; bütün toplumların hedefini oluşturan nitelikli bireyler yetiştirilmesi ve toplumsal gelişimin sağlanması için önemli bir araç görevi görmektedir (Özdemir, 2012). Bu özelliğiyle eğitim programlarının birçok paydaşı bulunmakta ve her bir paydaş için eğitim programları önem arz etmektedir. Söz konusu paydaşlar ve bu paydaşlar için eğitim programlarının neden önemli olduğuna dair belirtilen gerekçeler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Eğitim Programının Paydaşları

Paydaşlar	Paydaşlar Açısından Eğitim Programlarının Önemi
Öğrenciler ve aileleri	Onlara yaşam fırsatları sağlayacak bir eğitim programına sahip olma hakları bulunmaktadır.
Öğretmenler	Öğretmenlerin uzmanı oldukları bir sürece katkıda bulunma ve kendilerinden/öğrencilerinden ne beklendiğini bilme hakları vardır.
İşverenler	Öğrencilerin iş dünyasına girmeye hazırlandıklarını bilmeleri gerekmektedir.
Yüksek öğretim kurumları	Öğrencilerin okul sonrası eğitim için iyi hazırlandıklarını bilmeye hakları vardır.
Toplumlar	Öğrencilerin sosyal ve toplumsal sorumluluklarının bilincinde olacaklarını bilmeye hakları vardır.
Hükümetler	Okulların eşitlik, kapsayıcılık ve sürdürülebilir kalkınma gibi ekonomik, politik ve sosyal hedefler üzerinde ulusal bir mutabakatın geliştirilmesine katkıda bulunduğunu bilmeye hakları bulunmaktadır.

Kaynak: Stabback, 2016, s. 14

Posner (2004) program türlerini işlevine göre "*resmî program*", "*uygulamadaki program*", "*örtük program*", "*göz ardı edilen program*" ve "*destekleyici program*" şeklinde ele almaktadır. Resmî programlar, programın bütün öğelerini barındırmakta ve "yazılı program" şeklinde de ifade edilmektedir. Uygulamadaki programlar, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretmesi gereken içerikleri, bu içeriklerin nasıl öğretilmesi gerektiğini ve öğrencilere ait öğrenme çıktılarının neler olduğunu kapsamaktadır. Örtük programlar, resmi programlarda bulunmamasına rağmen öğrenci davranışlarında değişim yaratan ve yazılı olmayan programlardır. Göz ardı edilen programlar, resmî veya uygulamadaki programda bulunmayan ders veya konuları ve bunların neden dahil edilmediğini kapsayan programlardır. Destekleyici program ise, öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda planlanan öğrenme yaşantılarının destekleyicisi olan programlardır (Demirel, 2014).

Eğitim programları programın farklı boyutları açısından ise öğretim programı ve ders programı olarak açıklanmaktadır (Bedir, 2020). Öğretim programı sıklıkla eğitim programıyla beraber, çoğunlukla da birbirinin yerine kullanılır. Bununla birlikte öğretim programı, eğitim programının kapsamında yer alan ve bu kapsamda önemli bir yeri bulunan bir programdır. Öğretim programları, eğitim programlarının amaçları dikkate alınarak hazırlanan, öğrencilerin bir konu alanı veya ders kapsamında edinmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumların planlı olarak düzenlenmesidir. Bu özelliğiyle öğretim programları, okutulacak derslerin öğretimi için rehberlik edecek bir doküman niteliğindedir (Demirel, 2015). Bir diğer ifadeyle öğretim programı bir öğretim basamağında verilecek derslerin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarını içeren programdır (Senemoğlu, 2018). Ders programı ise bir dersin kazanımlarını içeriği öğrenme öğretme sürecini değerlendirilmesini ve diğer derslerle bağlantısını içermektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015). Herhangi bir dersin öğretim programında bulunan kazanımların öğrenciler tarafından kazandırılmasını, bunun için içeriğin konu ve alt başlıklar halinde düzenlenmesini ve bunları sağlayacak eğitim ortamının oluşturulması için nelerin yapılması gerektiğini kapsayan detaylıca hazırlanmış bir plandır (Külahçı, 1995).

2.1.2. Eğitim Programının Temelleri

Eğitim programlarının nihai amacı, okullar ve öğretmenler aracılığıyla gerekli sosyal dönüşümü gerçekleştirerek, kamu yararına en kapsamlı şekilde hizmet edilmesini

sağlamaktır. Bu açıdan eğitim programının temelini oluşturan unsurlar, aynı zamanda bir ülkenin eğitim sisteminin de belirleyicisi konumundadır. Program uzmanlarının zihinlerini etkileyen güçler olarak tanımlanan eğitim programı temelleri (Shishigu, 2015), program bilgisinin dışsal sınırlarını belirlemekte ve programa ait kuramların, ilkelerin ve fikirlerin ortaya çıktığı geçerli kaynakları tanımlamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017; Tholappan, 2015). Eğitim programlarının oluşturulması sürecinde; programın hedefleri, hangi içeriğin programa dahil edileceği, içeriğin nasıl organize edilmesi ve nasıl öğretilmesi gerektiği ve müfredatın etkililiğinin nasıl belirleneceği hakkında kararlar verilmesi gerekmektedir. Eğitim programları üzerinde çalışmak ve programı uygulamak için önemli olan bu kararların verilmesinde eğitim programının temelleri baz alınmakta (Kuboja & Ngussa, 2015; Ornstein & Hunkins, 2017; Shishigu, 2015) ve program uzmanları bu temel alanlardaki bilim insanlarına ait yöntem ve araştırma araçlarını kullanmaktadırlar (Ornstein & Hunkins, 2017). Genel olarak kabul gören eğitim programı temelleri; felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellerdir.

2.1.2.1. Felsefi Temeller

Felsefe, kendi kişisel inanç ve değer sistemlerimizle ilgilenmemize, çevremizdeki dünyayı algılama şeklimizi anlamamıza ve bizim için önemli olanı nasıl tanımlayacağımıza karar vermemize yardımcı olmaktadır. Bireyi, toplumu veya herhangi bir konu alanını incelerken temel aldığımız önceliklerimiz felsefi bir görüşe dayanmaktadır (Demirel, 2005; Ural Saltan, 2018). Eğitim programları, öğrenme amacını belirlemeden konu içeriğini seçmeye; öğrenme-öğretme sürecinin doğasını oluşturmadan bu sürecin nasıl değerlendirileceğine kadar pek çok kararı içermektedir (Ekanem & Ekefre, 2014). Bu kararlar, kişinin eğitim felsefesinden kaynaklanan belirli temel inançlara dayanmaktadır ve felsefenin eğitim programlarının temellerinden biri olarak görülmesinin kaynağı budur (Kuboja & Ngussa, 2015). Thomas Hopkins (1941), eğitim programlarına yönelik alınan kararların belirlenmesinde felsefenin önemini şu şekilde açıklamaktadır: "Felsefe, geçmişte eğitim programları ve öğretim hakkındaki her önemli kararda devreye girmiştir; gelecekte de her önemli karara temel olmaya devam edecektir. Bir öğretmenin okulda geçirdiği herhangi bir günde felsefenin, eylemlerin hayati önem taşıyan bir parçasını oluşturmadığı anlar nadirdir." Hopkins bu ifadesiyle, eğitim programlarına yönelik alınan açık ya da örtük bütün kararların merkezinde bulunan felsefenin önemine işaret etmektedir (Akt. Ornstein, 2016, s. 3). Zira Butler'ın da (1968)

belirttiği gibi, eğitimin amaçları bir şapkadan çıkarılamaz; aksine, değerler, gerçeklik ve bilgi ilgili çok ayrıntılı genel düşüncelerden kaynaklanmalıdır. Benzer şekilde Dewey de (2004), bir eğitim programının hangi felsefi temele dayandığının önemli bir konu olduğunu vurgulamakta ve felsefelerin istenen eğitim hedefleri hakkında bir açıklama sağladığını belirtmektedir (Akt. Mardiana & Suyata, 2017, s. 176).

Felsefe, okul ve sınıf ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair bir çerçeve ve bir anlayış sunmaktadır. Okulların bulunma amacının, hangi disiplin alanlarının değerli sayıldığının ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra felsefe, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve eğitim programları aracılığıyla bunların uygulanmasında da etkili rol oynamaktadır (Demirel, 2005). Felsefelerin eğitimdeki diğer bir işlevi ise eğitim programı geliştirme sürecinde bir başlangıç noktası oluşturmak ya da oluşturulmuş bir eğitim programının boyutları arasındaki tutarlılığı sağlamaktır (Tholappan, 2015). Felsefi düşüncelerin toplum ve eğitim kurumlarımız üzerindeki süregelen etkisi, eğitim programlarıyla ilgili olarak felsefenin incelenmesini zorunlu hale getirdiğinden, herhangi bir felsefeye dayanmadan oluşturulan bir eğitim programından bahsetmek mümkün görünmemektedir (Alistair, 2000). Bu nedenle hazırlanan bütün eğitim programları belirli bir felsefe temelinde oluşturulmalı ve bu çalışmalar gerçekleştirilirken toplumun baskın felsefeleriyle uyumlu, bilimsel verilere dayalı, iç tutarlılığı sağlam bir felsefi görüş ortaya konmalıdır (Demirel, 2005). Aksi halde, sağlam zemine oturtulmamış bir felsefi yaklaşımın, eğitim programlarının da belirsiz ve kafa karıştırıcı olmasına yol açacağı düşünülmektedir.
Eğitim programlarının hangi felsefi temele dayandığını belirlerken, felsefenin ne tür bir gelişim sürecinden geçtiği dikkate alınmalı, toplumun genel anlayışına uygun düşen felsefi yaklaşım eğitim programlarına yansıtılmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2017). Bu anlamda belirlenecek kişisel veya toplumsal bir eğitim felsefesi geliştirmenin önemli bir adımı, başkalarının yıllar içinde geliştirdiği çeşitli alternatifleri anlamaktır. Bu nedenle, eğitimi etkileyen başlıca felsefeler (İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk) aşağıda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

- **İdealizm:** Gutek' e (2014) göre, idealizm felsefesinde gerçekliğin temelinde zihinsel, ruhsal ve ideal gibi kavramlar bulunmaktadır. Bu felsefeye göre değerler mutlak ve değişmeyen bir yapıya sahiptir; gerçeklik ise akılla elde edilen bilgidir. İyilik, doğruluk ve güzelliğin evrensel birer değer olduğunu vurgulayan bu düşünce, öğrencilerin bu evrensel değerleri ve bu değerlerle yaşamayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır

(Demirel, 2005). İdealistler, öğrenmenin fikirlerin geri getirilmesini sağlayan zihinsel bir süreç olduğunu; eğitimin ise yalnızca kavramsal meselelerle ilgilenmesi gerektiğini belirtmektedir. İdealizm felsefesine göre dünyadaki varlıklar, düşünceyle elde edilen bir ürün ya da düşüncenin kendisidir. Duyu organlarımızın verdiği bilgi yanıltıcı olduğundan (Özdemir, 2006), okullarda ahlaki ve kültürel modeller sunan tarih ve edebiyat ya da soyut düşünmeyi geliştiren felsefe ve matematik gibi konular öğretilmelidir. Ahlaki ve manevi bir lider olan öğretmen, öğrencilerin bilgileri hatırlamasını sağlayarak en üst düşünme biçimi olan soyut düşünebilmelerini geliştirmelidir (Ornstein & Hunkins, 2017). İdealist bir eğitim programına göre insan, Tanrı ve evren arasındaki temel ilişkileri açıklayan genel disiplinlerin belirlediği hiyerarşik bir düzene göre hazırlanmalıdır. Bu hiyerarşinin en üstünde soyut kavramlar yer alırken, daha alt katmanlarda yer alan konular içerdikleri neden-sonuç ilişkilerine göre sıralanmalıdır (Gutek, 2014).

- **Realizm:** Realistler dünyayı nesne ve maddeler açısından görmektedir. Bu görüş, var olan her şeyin gerçek olduğunu savunmaktadır. Gerçekliğin nesnel bir düzeni olduğu varsayımından hareket eden realizmin (Cevizci, 2011) temelinde maddenin varlığına olan inanç bulunmaktadır. Nesneler bizim algımızdan bağımsız olarak var olmaktadır (Duman & Kocatürk Kapucu, 2020). Her şey doğadan gelmekte ve onun kanunlarına uyumlu olmak durumundadır. Aynı şekilde insan davranışları da doğanın kanunlarına uyumlu olduğu ve fiziksel/sosyal yasalar tarafından yönetildiği sürece rasyoneldir (Ornstein & Hunkins, 2017). Realist felsefeye göre eğitim, yaşamla iç içe ve nesnel bağlamda yer almaktadır. İdealist felsefenin aksine, eğitimde idealize edilmiş bir yaşam yerine, gerçek bilgiye ulaşabilmek için insan aklını geliştirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Gerçek bilgi, akıl ve duyular yoluyla ulaşılabilen, gözlem ve deneylerle doğruluğu kanıtlanabilen bilgidir. Bu sayede, gerçeğe ait yasalar keşfedilip, evrenin işleyişi anlaşılabilmektedir (Gutek, 2014; Kale, 2003).

- **Pragmatizm:** Eğitim ve öğretime ilişkin düşüncelerimize yeniden biçim kazandıracak olan problem çözme, uygulama ve deneyimleme gibi kavramlar bu felsefi akımın önemli kavramlarındandır (Gutek, 2014). Pragmatistler doğrunun, insan deneyimlerinden kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürmektedir (Duman & Kocatürk Kapucu, 2020). Geleneksel felsefelerin aksine pragmatizm, değişime, sürece ve göreceliğe dayanmaktadır. Pragmatistler değişmezlik ve evrensel gerçeklik fikrini reddetmekte ve bilgiyi gerçekliğin sürekliği değiştiği bir süreç olarak çözümlemektedirler. Öğrenme, birey problemi çözmeye çalışırken meydana gelmektedir ki hem öğrenen hem de öğrenenin çevresi de sürekli değişmektedir (Ornstein & Hunkins,

2017). Bu nedenle eğitim esnek bir yapıya sahip olmalı ve öğrencilerin deneyimlemesine sürekli olanak tanınmalıdır. Bununla ilişkili olarak, eğitimin çıkış noktası öğretilecek konular değil öğrencilerdir. Öğrencilerin yaşamları bir bütün oluşturduğundan, eğitim yaşam için bir hazırlık süreci olmaktan ziyade yaşamın kendisini oluşturmalıdır. Bu görüşe göre öğrenme-öğretme sürecinde, kişisel özellikler ve öğrencilerin aktif katılımı önemli bir role sahiptir (Demirel, 2005).

- **Varoluşçuluk:** Varoluşçuluk, en büyük felsefi sorunun kişisel varoluşla ilgili olduğu ve yalnızca olumlu sosyal katılımın gerçek ahlaka giden yol olduğu görüşüne dayanan bir felsefedir. Varlık sorunundan çok oluş sorunuyla; evrensellerden çok ayrıntılarla ilgilenmektedir (Tholappan, 2015). Varoluşçu felsefeye göre, bireyler devamlı seçim yapmakta ve böylelikle kendi öz kimliklerini oluşturmaktadırlar. Diğer bir deyişle, sahip olduğumuz her şey kendi seçimlerimizin birer sonucudur; tabii ki bu bireyden bireye değişmektedir. Bu sebepten varoluşçulara göre öğrenciler neyi nasıl çalışmaları gerektiği konusunda serbest bırakılmalı (Ornstein & Hunkins, 2017) ve her öğrencinin kendine ait değer sisteminin özgürce ve başkalarının dayatması olmadan geliştirilmesine destek sağlanmalıdır (Demirel, 2005). Varoluşçuluk felsefesi açısından bir eğitim programı, özellikle bireylerin deneyimlerine ve tercihlerine dayanan konuları içermelidir. En önemli öğrenme ne bir disiplin alanıyla ne de bir programla sınırlıdır; en iyi öğrenme öğrencinin seçtiği ve anlamlandırdığı bilgilere dayanmaktadır. Bu sebepten eğitim programlarında estetik deneyimi geliştirme işlevi olan sanat, müzik, drama resim gibi dallara ağırlık verilmelidir (Gutek, 2014).

Greene (1973), felsefeyi, bilinen inanılan, algılanan, sezilen, farz edilen her şeyle ilgili birçok soru sorma yolu olarak tanımlamakta ve söz konusu eğitim olduğunda öğrenme-öğretme sürecine yönelik eleştirel bir bakış açısına sahip olmayı eğitim felsefeleriyle açıklamaktadır. Eğitim felsefeleri, eğitim amaçları ile ilgili yasaların temelini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin üzerinde düşünmeleri ve dikkatlerini yoğunlaştırmaları gereken dört temel eğitim felsefesi bulunmaktadır: Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık (Oliva & Gordon, 2018).

Şekil 1. Dört temel eğitim felsefesi

Eğitimle ilgili bu dört temel felsefe, Şekil 1'de gösterildiği gibi yukarıdan aşağıya doğru en muhafazakardan en özgürlükçüye doğru bir sıra takip etmektedir. Esasicilik ve ilerlemecilik felsefelerinin eğitimciler tarafından en çok kabul gören ve uygulanan akımlar olduğu; daimicilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin ise okullarda geniş çapta destek görmediği belirtilmektedir (Oliva & Gordon, 2018). Eğitim felsefelerine yönelik açıklamalar aşağıda sunulmaktadır.

- **Daimicilik:** Daimicilik felsefesi, realizm felsefesine ve geçmişe dayanmakta; geleneksel değerlere vurgu yapmaktadır. Daimici akımı savunanlar için insan doğası değişmez bir yapıya sahiptir. İnsanlarda, doğadaki evrensel gerçekleri anlama ve onları muhakeme etme yeteneği bulunmaktadır. Bu yüzden eğitimde hedef, öğrencilerin zihinlerini ve ahlaki karakterlerini geliştirip, onlarda rasyonel bir kişiliğin oluşmasını ve evrensel değerlerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Değişmeyen, evrensel ve entelektüel olması gereken eğitim, hayatın bir kopyası değil, hayata bir hazırlık olarak görülmektedir. Bu felsefeye göre, öğretmenler alanlarının uzmanı olarak görülmekte ve öğrenciler için seçmeli derslerin çok az bulunduğu tek bir program bulunmaktadır. Daimici eğitim programı, konu odaklıdır; edebiyat, matematik fen eğitimini vurgulayarak mantıklı bir şekilde oluşturulmuş içerikleri vurgulamaktadır. Öğrencilere dünyanın maddi ve manevi gerçeklerinin tanıtıldığı içerikler sunulmalıdır (Gutek, 2014; Duman & Kocatürk Kapucu, 2020; Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2017).

- **Esasicilik:** İdealizm ve realizm felsefesinin etkisinde olan esasici eğitim anlayışına göre eğitimin en temel amacı, kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılmasıdır. Çünkü ancak bu şekilde, yeni kuşaklar geçmişte elde edilen başarıların üzerine inşa edilmiş daha mükemmel bir medeniyet kurabilecektir. Öğretim, öğrencilerin çok sıkı çalışması hatta çoğu zaman onların buna zorlanması üzerine oturtulmuştur. Bu görüş, insanların eğitimli olarak kabul edilebilmesi için bazı esaslara sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Okuma, yazma ve matematik gibi temel esasların bir insanı en donanımlı varlık durumuna getireceği düşünüldüğünden, bu derslerin temel eğitimde verilmesi gerekmektedir. Okulda ve toplumda otoriteye saygılı davranmak, öğrencilerin kazanması gereken önemli bir değer olarak görülmektedir. Bir konu veya becerinin öğretiminde öğrencinin ilgisi ve dikkati önemlidir. Bunu sağlayacak öğretmenlerin, öğretim konularına hâkim ve bunları öğrencilere öğretebilen, mesleğinde iyi yetişmiş deneyimli öğretmenler olmaları gerekmektedir (Demirel, 2005; Duman & Kocatürk Kapucu, 2020; Gutek, 2014; Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2017).
- **İlerlemecilik:** Pragmatik felsefenin eğitime yansımış halini temsil etmektedir. Pragmatizm, gerçeği değişimin bizzat kendisinde gördüğünden, eğitimin de sürekli bir değişme halinde bulunduğu öne sürülmektedir. Eğitimde temel, toplumla, dış dünyayla veya belli bir doğru, iyi, güzel anlayışıyla uyumlu olmak değil; deneyimlemenin yeniden sürekli olarak sağlanmasıdır. Okul yaşam için bir hazırlık süreci olmaktan çok, yaşamın bizzat kendisini temsil etmelidir. İlerlemeci felsefede okulun görevi, öğrencilere demokratik bir yaşamda gereken becerilerin öğretileceği demokratik bir toplum prototipi sunmaktır. İlerlemeciler için eğitim, öğrenilecek becerilerden ziyade yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Onlara göre öğrenci, İlerlemeciler, otoriter öğretime, ders kitaplarına aşırı bağımlılığa, sürekli tekrar ile olgusal bilgilerin ezberlenmesine, değişen dünyaya ayak uyduramayan amaç ve materyallere, gözdağı ve dayağın bir disiplin aracı olarak kullanılmasına, eğitimi bireysel deneyimler ve sosyal gerçeklerden ayrıma çalışmalarına karşıdırlar (Demirel, 2005; Gutek, 2014; Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2017).
- **Yeniden Kurmacılık:** İlerlemeciliğin devamı olarak gelişen yeniden kurmacılık felsefesi, eğitimde amacın, toplum düzenini yeniden sağlamak ve demokratik yapının topluma yerleşmesini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre okul, toplumda ne gibi gelişmelerin olması isteniyorsa bunların oluşmasını sağlayan bir yoldur. Diğer bir deyişle okullar, sadece kültürel mirası aktarmamalı veya sadece sosyal problemleri çalışmamalı; aynı zamanda siyasal ve sosyal problemlerin çözüme kavuştuğu yerler

olmalıdır. Eğitim, açık bir şekilde toplumsal değişim hareketini sağlamada önemli ve güçlü bir araçtır. Bu açıdan toplumsal değişimin sağlanmasında asıl sorumluluk okullara aittir ve bu süreçte en büyük güç öğretmenlerdedir. Okullar yeni bir sosyal değişime olanak sağlayacak şekilde geleceğe hizmet etmeli ve programlar yeni sosyal, ekonomik ve politik anlayış doğrultusunda dönüştürülmelidir. Çünkü toplum her zaman değişmektedir ve programlar da değişmek zorundadır (Demirel, 2005; Gutek, 2014; Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2017).

2.1.2.2. Tarihi Temeller

Eğitim programları, geçmişte denenmiş ve denenmemiş, kanıtlanmış ve kanıtlanmamış, büyük bir kısmı tartışılmaya açık olan birçok ilke barındırmaktadır. Bu durum, diğer bütün bilim dalları gibi eğitim programı çalışmalarının da kendisini yönlendiren düzenli bir kuramsal yapı ve ilkelere sahip olduğunun somut kanıtıdır (Oliva & Gordon, 2018). Eğitim programları ile ilgili çalışmaların bir bilim dalı olarak nasıl ortaya çıktığını gösteren geçmişe ait bilgiler, eğitim programlarının dayanak noktasını oluşturan tarihsel köklerinin sergilenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü, okullarımızı ve eğitim programlarımızın ne ifade ettiğini anlamak için, onları yıllar içinde şekillendiren ve etkileyen önemli olayları da anlamamız gerekmektedir (Henson, 2015). Tarihi temeller, eğitim programı çalışmalarının bu tarihsel süreç içerisinde nereden nereye geldiğinin açıklanması, bu alanda çalışan bilim insanlarının ve onlara ait düşüncelerin anlaşılması açısından da önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda geçmişe ait deneyimlerin anlaşılması ve tarihsel gelişim süreci içinde eğitim programı ile ilgili çalışmaların geçirdiği evrelerin tanınması, gelecekte yapılacak özgün çalışmalara temel oluşturacaktır (Demirel, 2005). Eğitim programı uzmanları, geçmişte ne tür programların hangi koşullar altında hazırlandığını ve ne oranda başarıya ulaştığını bilmelidir. Eğitim programlarının daha iyi düzeye getirilebilmesi için, program uzmanları program geliştirmenin tarihi konusunda iyi bir bilgi altyapısına ve bu bilgileri kullanma becerisine sahip olmalıdır. Bu sayede, geçmişteki düzenlemeler temel alınarak, mevcut uygulamalara ilişkin uyarlamalar ya da tamamen yeni yaklaşımların belirlenmesi mümkün hale gelmektedir. Ayrıca, eğitim anlayışındaki gelişmeler düşünsel ve kültürel mirasımızın bir parçası olduğundan, tarihsel temeller ortak bir eğitim programı geliştirme açısından da gereklidir (Oliva & Gordon, 2018).

İnsanların hayatta kalma ve düşmanca saldırılardan kendini korumaya çalışmasını öğrenmesi, ilkel toplumlardaki ilk eğitim çalışmalarına örnek gösterilebilir. Ayrıca çağımızdan binlerce yıl öncesinde mağara resimleri gibi bir sanat eseri yaratabilen insanların, bir şekilde bunu öğrendikleri ve başkalarına öğrettikleri varsayımında bulunmak mümkündür (Güven, 2019). Eğitimle ilgili düşüncelerin binlerce yıllık bir geçmişi olsa da eğitim programı kavramı ve eğitim programına yönelik çalışmaların 20. yüzyılda dikkatleri çekmeye başladığı görülmektedir. Bunun öncesinde, 18. yüzyıla hâkim olan teolojik ilkelere sıkı sıkıya bağlı ve okulun öncelikli amacının kutsal metinleri okutmak ve sivil hayatı öğretmek olarak görüldüğü klasik eğitim anlayışı, yerini daha özgürlükçü ve kitle eğitiminin daha ulaşılabilir olduğu eğitim anlayışına bırakmıştır. Bunda, aynı yüzyıl içerisinde Amerika'da açılan Columbia ve Princeton gibi üniversitelerin etkili olduğu belirtilmektedir. Bu durumun etkisiyle güçlenen laik anlayışla birlikte, 19. yüzyılda dinin okullardaki nüfuzu azaltılıp klasik ve dini bilgiler veren derslerin etkisi ortadan kaldırılırken; diğer disiplinlere ait derslere daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Diğer sonuçlar arasında gösterilen eğitimci sayısındaki artış, klasik eğitim anlayışının ve onun zihinsel disipline verdiği önemin sorgulanmasına sebep olmuştur. Buna bağlı olarak, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında görülen psikoloji ve eğitimdeki bilimsel hareketlilikler -özellikle Charles Peirce ve William James'in pragmatist yaklaşımları; Darwin, Herbart ve Spencer'in toplumsal teorileri; Pestalozzi, Froebel ve Montessori'nin eğitimsel bakış açıları- eğitim programı çalışmalarının zeminini hazırlamıştır. Ayrıca, bilimsel araştırma yöntemlerinin gelişmesi, endüstriyel verimlilik ve toplumdaki ilerlemeci yaklaşım ile birlikte, eğitim programları artık sadece içerik ve derslerden ibaret olarak değil, ilkeleri ve yöntemleri olan bir bilim olarak görülmeye başlamıştır (Ornstein & Hunkins, 2017).

1918'de Bobbitt tarafından yayınlanan "Eğitim Programı" kitabı, eğitim programlarıyla ilgili çalışmaların tüm aşamaların gösterildiği ilk eser olma özelliği taşımaktadır. Bobbitt'e göre eğitim programlarında, her ders için önemli olan hedefler belirlenmeli ve daha sonra uygun etkinlikler geliştirilmelidir. Bobbitt, kullanışsız ve günlük yaşantıyla uyumsuz olan hedeflerin çıkarılması; başarı ve yetişkin hayatı için önemli olan hedeflere yer verilmesi; toplumun karşı çıktığı hedeflerden uzak durulması, hedeflerin belirlenmesi sürecine toplumun dahil edilmesi; tüm öğrencileri kapsayan ve bazı öğrenciler için geçerli olan hedeflerin birbirinden ayrı tutulması ve hedeflerin sınıf seviyesine göre sınıflandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu özelliğiyle Bobbitt'in hedefleri belirleme ilkelerinin günümüzde de uygulanabilir olduğu belirtilmektedir. 1949

yılına gelindiğinde, Ralph Tyler alanın başyapıtların biri olarak görülen "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" isimli eserini yayınlamıştır. Tyler'a göre, eğitim yaşantılarının nasıl etkili bir düzen içinde örgütlenebileceği ve hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının nasıl belirleneceği sorularının program uzmanlarınca cevaplanması gerekmektedir. Eğitim programının temel öğelerini ise şu şekilde sıralamıştır: (1) hedefleri oluşturmak, içeriği düzenlemek ve gerekli materyalleri sağlamak; (2) öğrenme yaşantılarını belirlemek ve öğrencileri tanımak; (3) öğrencileri yöneltmek; (4) öğretimle ve değerlendirmeyle ilgili teknikleri tasarlamak. 1962 yılında Taba'nın yayınladığı "Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama" kitabının Tyler'dan sonra yayınlanmış olması, Tyler'ın düşüncelerinin bu kitabı etkilediğini düşündürse de ikisi de eğitim programları çalışmalarında akla ve sisteme dayalı bir yaklaşımı benimsemişlerdir (Demirel, 2005; Ornstein & Hunkins, 2017).

Ülkemizde eğitim programları çalışmalarının laik, bilimsel ve batıya uyumlu bir öze sahip olmasının temelleri 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla atılmıştır (Varış, 1970; Akt. Demirel, 2005, s. 13). 1924 yılında Türkiye'yi ziyaret eden John Dewey'in sunduğu rapor sonucunda, ilköğretim programları ile ilgili çalışmalar daha fazla yoğunluk kazanmıştır. Eğitim sistemimiz içinde uzun yıllar "dersler ve konulara ait liste" anlamında kullanılan "Müfredat Programı", 1950'lerden sonra "Eğitim Programı" adıyla kullanılmaya başlanmış ve ortaöğretim programlarına yönelik çalışmalar bu tarihten sonra ağırlık kazanmıştır. Bunda, 1952'de köy okullarını incelemek amacıyla ülkemize gelen K. V. Wofford'un sunduğu rapor doğrultusunda daha sistematik yaklaşımların benimsenmesinin etkisi olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2005).

1953'te Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Tevfik İleri başkanlığında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim programlarının yeniden incelenmesi ve programda yer alan amaç ve ilkelerin içerikle uyumlu olması gerektiği kararı alınmış ve böylelikle eğitim programı çalışmaları hızlanmıştır (MEB, 1953; Demirel, 2005). Bu ivmeyle, 1962 yılında gerçekleştirilen VII. Milli Eğitim Şurası dönemin Bakanı Hilmi İncesulu başkanlığında toplanmış ve eğitim programları ile ilgili şu kararlar alınmıştır: (1) programlar güncel gerçekler ve ihtiyaçlar dikkate alınarak düzenlenecek; (2) geliştirilen programlara uygun ders kitapları ve kaynaklar hazırlanacak; (3) öğretmenler güncel programların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yetiştirilecek; (4) hazırlanan programlar komisyonlar tarafından incelenip değerlendirildikten sonra farklı bölgelerde iki yıl boyunca denenecek; (5) denenen programlarda gerekli geliştirmeler yapılarak bütün yurt çapında uygulanacak (Demirel, 2005; MEB, 1962). 1982 yılında dönemin

Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam başkanlığında toplanan XI. Milli Eğitim Şurası'nda ise, eğitim sistemimiz içinde bulunması gereken uzmanlar arasında program geliştirme uzmanlarına da yer verilerek; bu uzmanlara MEB tarafından geliştirilen eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasının sağlanması sorumluluğu verilmiştir (MEB, 1982). Aynı yıl MEB, eğitim programlarına rehberlik edecek bir model hazırlamak ve bundan sonraki programların bu modele uygun olmasını sağlamak için toplantılar düzenlemiştir. Bu modele göre eğitim programları ile ilgili çalışmalara dahil olacak kişiler ve bu kişilerin çalışma esasları belirlenmiş ve her bir program için amaçların belirlenmesinin, her bir üniteye özel davranışların ayrı ayrı belirlenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Oluşturulan bu programların bir yıl süreyle uygulandıktan sonra değerlendirilmesinin yapılıp, gerekli güncellemelerin yapılması kararı verilmiştir. 1983 yılında Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan ve yürürlüğe giren bu model, 1984'te hedef, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin dersler özelinde belirlenmesi gerekliliği kararıyla güncellenmiş ve Tebliğler Dergisi'nde tekrar yayınlanarak güncel haliyle yürürlüğe konulmuştur. Ancak güncelleme sonucunda, bu modelin program uzmanlarını bağlayıcı kararlar içermemesi sebebiyle bazı programların hazırlanması sürecinde farklı modellerin kullanıldığı görülmüştür. Böylelikle programların geliştirilmesinde bir standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir. Bu farklılıkların ortadan kaldırılması amacıyla 1990'da program geliştirme komisyonları oluşturulmuş ve bu komisyon programların geliştirmesinde yalnızca MEB'in sunduğu modele uyulmasını önermiş, ancak program uzmanları bu önerilere uymayıp farklı modelleri baz alarak program çalışmalarını sürdürmüşlerdir. O yıllarda, eğitim programları ile ilgili çalışmalarda bir tutarlılık ve standart sağlanmaya çalışılmışsa da bu çabalar başarısızlığa uğramıştır (Demirel, 1992; Yüksel, 2003).

Günümüzde ise programlara yönelik ilkeler, usul ve esasların belirlenmesi; okul türü ve düzeylerine göre program boyutlarında gerekli uyumun sağlanması; diğer bakanlıklar ve kurumlardaki okullara ait programlarla ilgili iş ve işlemlerin yapılması görevi MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesindeki Öğretim Programları Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir.

2.1.2.3. Psikolojik Temeller

Psikolojinin çalışma alanını temelde insan davranışını anlayabilmek, tanımlayabilmek ve açıklayabilmek için bu davranışlara uygun kalıpların belirlenmesi

oluşturmaktır (Chaudhry, Gujjar & Ramzan, 2011; Shiundu & Omulando, 1992). Eğitim psikolojisi ise, öğretim faaliyetleri sırasında öğretmen ve öğrenci davranışlarına yön veren öğrenme-öğretme ilkelerini sunmaktadır. Böylelikle, psikoloji öğrenme-öğretme sürecinde birleştirici bir unsur haline gelmekte; bu sayede bize öğrencilerin gelişimi ve öğrenimi hakkında fikir vererek eğitim programları alanında kullanılmak üzere çeşitli araştırma teknikleri sağlamaktadır. John Dewey, psikolojiyi, bireysel olarak öğrencinin çevresindeki nesneler ve kişilerle nasıl etkileşime girdiğinin anlaşılması olarak görmekte ve bu etkileşimin kalitesinin, öğrenmenin kalitesini etkilediğini vurgulamaktadır (Syomwene, Kitainge & Mwaka, 2013).

Öğrenme psikolojisiyle ilgili çalışmalar, temel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, daha özel olarak ise insanların nasıl öğrendiğiyle ilgilenmekte ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olma özelliğini taşımaktadır. Çünkü bir çocuğun hangi yaşta ve hangi koşullarda öğrenmeye hazır olduğunu belirlemek psikolojinin işidir. Psikologlar insanların nasıl öğrendiğine yanıt ararken; eğitim programı uzmanları ise psikolojinin program geliştirme sürecine nasıl katkı sağlayacağını belirlemeye çalışmaktadır. Bu belirleme çabasında, psikolojinin araştırmalara dayalı olarak sunduğu, eğitim programı kapsamında öğretmen-öğrenci davranışları hakkında bakış açısı sağlayan öğrenme teorileri ve ilkelerinden yararlanılmaktadır (Demirel, 2005; Kuboja & Ngussa, 2015; Ornstein & Hunkins, 2017). Öğretme ve öğrenme ilişkisi temelinde oluşturulan eğitim programlarında, bu ilişkiyi güçlendiren psikoloji bilimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü psikoloji, öğretim yöntemlerinin, materyallerin ve etkinliklerin temelini oluşturmakta ve eğitim programları ile ilgili birçok kararın verilmesine önemli katkılar sunmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017). Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinin oluşturulmasında, öğrencilerin derse hazırlanmasından, hedeflerin öğretilmesine; öğrencilerde bilgilerin transfer edilmesi becerilerinin geliştirilmesinden, eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini arttıracak çalışmaların belirlenmesine kadar bütün aşamalarda psikoloji, eğitim programı çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2005).

Syomwene ve vd.'ne (2013) göre (1) eğitim hedefleri, (2) öğrenci özellikleri, (3) öğrenme-öğretme süreci, (4) öğretim yöntemleri ve (5) değerlendirme olmak üzere beş boyutta da psikolojik temellerden faydalanılmaktadır. Psikolojisi bilgisi, eğitim programı uzmanlarının öğrenciler için hedefleri belirlemesine, ifade etmesine ve hedeflerin öğrencilerin çeşitli gelişim seviyeleri ve yaşları için uygun olup olmadığını belirleyebilmelerine yardımcı olmaktadır ki bu hedefler daha sonra, eğitim programlarını diğer boyutlarının oluşturmasında temel etkiye sahiptir. Etkili bir eğitim programı,

öğrenci kişilikleri ve yeteneklerindeki farklılıkları barındırmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve kişilik özelliklerinin anlaşılması, program uzmanlarının daha fazla seçim yapmalarına ve eğitim programları hakkında karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Bir bakıma psikolojinin kişilik özellikleri ile ilgili sunduğu bulgular doğrultusunda programın farklı kişiliklerin öğrenme deneyimlerine farklı şekillerde yanıt verip vermediği açıklığa kavuşmaktadır. Psikolojinin eğitim programı çalışmalarına sunduğu en büyük katkı, insanların nasıl öğrendiğinin anlaşılmasıdır. Öğrenme süreçleriyle ilgili sağlam bir kavrayışa sahip olan program uzmanları sayesinde, öğrenciler için uygun bir eğitim programının tasarlanması mümkün hale gelmektedir. Özellikle, uygun öğrenme-öğretme stratejilerinin etkili bir şekilde seçilmesi için öğrenmenin anlaşılması esastır. Dolayısıyla psikoloji hem öğrenme deneyimlerinin seçimine hem de sınıfta öğretimin yürütülme şekline önemli katkı sağlamaktadır. Eğitim programlarında, uygun öğrenme deneyimleri ve öğrenme koşulları tasarlanırken program uzmanlarının psikoloji temellerini anlaması önem arz etmektedir. Bu süreçte uzmanlar psikolojik temellerin, öğrenme ve öğretme stilleri, bireysel farklılıklar, motivasyon çeşitleri ve kişilik özellikleri gibi konulardaki bulgularından yararlanmalıdır. Özellikle eğitim psikologlarının, öğrencilerin öğrenme derecesini, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik öğrenci tutumunu ve bunun yanı sıra öğretmenin etkililiğini ölçmek için geliştirdikleri çeşitli araçlar sadece öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde uygulanan tekniklerin etkililiği hakkında değil programın etkililiği hakkında da program uzmanlarına rehber olmaktadır

Psikoloji biliminin sunduğu bulgular, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına yön veren öğrenme teorilerinin de temelini oluşturmaktadır. Temel öğrenme teorileri tarihsel olarak üç grupta sınıflanmaktadır. En eski grup olarak bilinen "davranışçı teoriler", uyarıcı-tepki ilişkisi ile pekiştireçlerine ilişkin çeşitli özelliklerini açıklamaktadır. Öğrenciyi çevresiyle tümüyle etkileşim halinde olan bir birey olarak gören "bilişsel teoriler" ise, öğrencilerin bilgiyi nasıl düzenledikleri, örgütledikleri ve anlamlandırdıklarını ele almaktadır. Bir başka öğrenme teorisi ise çocuğu sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri açısından bir bütün olarak gören "hümanist (fenomenolojik) teori"dir (Ornstein & Hunkins, 2017).

- **Davranışçı Teoriler:** Davranışçılık, organizmaların davranmak, düşünmek ve hissetmek gibi yaptığı her şeyin davranış olarak kabul edilebileceği ve öyle görülmesi gerektiği önermesine dayanan bir teoridir. Davranışçı teoriler, öğrenenlerin aktif katılımını ve zaman içinde sürekli çabayı teşvik eden pekiştireçler ve ödülleri kullanarak

davranışı koşullandırma, düzenleme ya da biçimlendirme üzerine odaklanmaktadır. Davranışsal öğrenme teorilerinin savunucuları arasında Thorndike, Skinner ve Pavlov bulunmaktadır (Ornstein, Behar-Horenstein, & Pajak, 2003; Ornstein & Hunkins, 2017; Parkay & Hass, 2000). Davranışçı teorilere göre öğretim sürecine yön veren temel prensipler şu şekilde açıklanmaktadır (Syomwene vd., 2013):

1. Uygulama, öğrenmeyi ve kalıcılığı geliştirmektedir.
2. Öğrenme, hazırlıklı olmaya dayanmaktadır.
3. Öğrenme basitten karmaşığa ve kısmen tüm davranışa doğru ilerlemektedir.
4. İstenilen öğrenme çıktıları hedefler tarafından önceden belirtilmelidir.
5. Öğretme-öğrenme sürecinde pekiştirmeler çok önemlidir.
6. Tutumlar öğrenmeyi etkilemektedir.

Günümüzde eğitim programlarında davranışçı teorilerin etkisini görmek mümkündür. Özellikle eğitim programlarında davranışa dönük hedeflere yer verilmesi ve her davranışa yönelik için ölçme araçlarının hazırlanarak program başarısının belirlenmesi anlayışının davranışçı kuramlara dayandığı belirtilmektedir. Bir eğitim programının kalitesi, öğrenciler için hedef olarak belirlenen davranışların ölçülmesine ve öğrenme-öğretme süreçlerinin bu ölçümlere göre düzenlenmesine bağlıdır. Davranışçı teoriye inananlar, bu konuda oldukça kurallara bağlıdırlar ve her adımı belirli bir yapıda hazırlanmış öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar (Demirel, 2005). Davranışçı teorilere göre, her birey önceki deneyimlerinden gelişen benzersiz bir kişiliği ve özellikleri beraberinde getirmektedir. Bu sebepten eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin, tutumlarının ve değerlerinin anlaşılması oldukça önemlidir. Bu sebepten eğitim programları, her bir öğrencinin kendisiyle uyumlu yaşantıları öğrenmesine hizmet edecek şekilde tasarlanmalıdır (Syomwene vd, 2013; Ornstein & Hunkins, 2017).

- **Bilişsel Teoriler:** Öğrenmenin, uyaran-tepki arasındaki bağın kurulması ve pekiştirme sonucu ortaya çıkması olarak açıklandığı davranışçı teorilere ek olarak bilişsel teoriler, insan davranışlarının çok daha kompleks bir yapıya sahip olduğunu belirtmekte ve "uyaran-tepki" kalıbında sıkışmanın öğrenmeyi anlamada eksiklik yaratacağını ileri sürmektedir. Bilişsel öğrenme teorisyenleri, biliş ya da bilmeyle ilgili sorularla ilgilenmektedir. Dikkatlerini bireylerin bilgiyi nasıl işlediklerine ve yönettiklerine

odaklayarak öğrenmeyi organize etmek için mantıklı bir yöntem oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bilişsel teoriler, öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim dönemleri ile çoklu zekâ türlerinin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılığa vurgu yapmaktadırlar. Bilişsel teoriyi savunan bilim insanları arasında Piaget, Dewey ve Vygotsky yer almaktadır (Demirel, 2005; Syomwene vd, 2013). Bilişsel teoriye göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamada aşağıdaki görüşler temel oluşturmaktadır:

1. Bireyler, dışarıdan aldıkları uyarıcılara tepki veren pasif alıcılar değil, bu uyarıları özümseyerek kendi davranışlarının oluşturulmasının sorumlusudurlar.
2. Bireyler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğuyla, verilen bilgileri olduğu gibi değil, içerdikleri anlamları keşfederek alırlar.
3. Bireyler, kendisine sunulan bilgilerden en uygun olanı seçer ve işler.
4. Bireyler, yeni edindiği bilginin anlamını bularak diğer bilgilerle ilişkisini kurar ve daha önce öğrendiği bilgilerle ilişkilendirerek ona yeni anlam yükler (Demirel, 2005).

Bu teoriye göre eğitim programları, öğrenci, öğretmen, akranlar ve diğerleri arasında yeterli etkileşime izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu teoriye dayalı olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde tartışmaların, münazaraların ve oyunların teşvik edilmesi; program içeriği hakkındaki öğrenci ön bilgilerinin öğretim için bir başlangıç noktası olarak kullanılması gerekmektedir. Ön bilgiler, öğrencilere sunulan yeni bilgilerin temelini oluşturmalıdır. Okullar öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarabileceği, fikirlerle "oynayabildiği" ve öğretmen tarafından ödüllendirilmenin her zaman doğru olamayacağı yerler olmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2017; Parkay & Hass, 2000; Syomwene vd., 2013).

- **Hümanist (Fenomenolojik) Teoriler:** Kendini gerçekleştirme savunucularına ait öğrenme teorilerinin dayandığı hümanist teoriler, öğrencilerin ihtiyaçları, tutumları ve duyguları üzerinde durmakta ve öğrenmede alternatif yollar sunmaktadır (Hewitt, 2006). Hümanist teoriler, davranışçılığın mekanik ve determinist görüşüne belirgin şekilde karşı çıkmaktadır. Özellikle çağdaş anlayışa göre öğrencinin merkeze alınarak hazırlandığı eğitim programlarında, hümanist teorilere dayanan anlayışların hakim olması gerektiği düşünülmektedir. Varoluşçu felsefenin etkisinde olan bu teoriye göre, bireyler duyguları

ve tutumları olan, çevresindeki uyarıcıları alan, hareketlerini ona göre ayarlayan, kendi benliğinin farkında olan kişidir. Hümanist öğrenme teorilerinin ana savunucuları Abraham Maslow ve Carl Rogers'tır (Ornstein & Hunkins, 2017; Syomwene vd., 2013). Hümanist psikolojinin kurucusu olarak kabul edilen Maslow, insan motivasyonunun ihtiyaçlar hiyerarşisine dayandığını öne sürmesiyle ünlüdür ve bireyin bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla harekete geçtiğini belirtmektedir. İnsanlar, öncelikle temel gereksinimlerini karşılamaya, daha sonra üst düzey ihtiyaçlarını karşılamaya güdülenmişlerdir. Bu ihtiyaçlar öğrenme ve öğretme sürecini açık bir şekilde etkilemektedir. Örneğin, sevgi veya saygı gibi temel ihtiyaçları karşılanmayan bir çocuk, dünya hakkında bilgi edinmekle ilgilenmeyebilir. Çocuğun sevgi veya saygıya duyduğu ihtiyaç, öğrenmeye duyacağı ihtiyaca göre daha önceliklidir. Maslow bireyin ihtiyaçlarını önem sırasına göre şu şekilde sıralamaktadır (Syomwene vd., 2013):

- Temel psikolojik ihtiyaçlar; yiyecek, barınma, uyku ve su gibi yaşamı sürdürmek için gerekli ihtiyaçlar.
- Güvenlik ihtiyacı; tehlikeden korunma için gereken ihtiyaçlar.
- Sevgi ve aidiyet ihtiyacı; başkalarıyla kurulacak şefkatli ilişkilere yönelik ihtiyaçlar.
- Öz saygı ihtiyacı; saygıdeğer bir birey olarak bilinmekle ilgili olan ihtiyaçlar.
- İhtiyaçları bilmek ve anlamak; öğrenmek ve entelektüel ilişkileri organize etmek gibi ihtiyaçlar.
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı; bireyin kendi potansiyeli doğrultusunda olabileceği en üstün kişi olmasına yönelik duyduğu ihtiyaç.

Bireylerin ihtiyaçları farklı olduğundan hümanist teoriler, herkese özel bir eğitim programı hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu teoriyi benimseyenlere göre, öğrenci öğretmenin konu alanına ilişkin yorumunu kabul etmeme hakkına sahiptir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin güvene dayanması gerekmektedir. Bu sayede bir konuya ilişkin öğretmenin ifade ettiği fikirler akıllıca olduğunda ve saygıyı hak ettiğinde öğrenci öğrenmesi gerçekleşmektedir. Eğitim programları, öğrencilerin kendisini gerçekleştirmelerine ve kendi kendilerine karar vermelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir. Beşeri bilimler ve güzel sanatların, öğrencilerin kendilerini eleştirel olarak inceleme, derinlemesine düşünme ve yaratıcılıklarını kullanmalarını sağladığı için

eğitim programlarında yer almaları gerekmektedir (Demirel, 2005; Ornstein & Hunkins, 2017).

2.1.2.4. Toplumsal Temeller

Eğitim programları ile ilgili verilecek herhangi bir kararda, okul-toplum ilişkisi ve bu ilişkinin program kararlarını nasıl etkilediği muhakkak dikkate alınmalıdır. Çünkü okullar, toplumsal kültürün korunması ve bu kültürün toplumun bütün üyeleri tarafından benimsenmesi için özel olarak kurulmuş sosyal kurumlardır. Okullar, bu işlevini eğitim programları aracılığıyla yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Her okul ve her eğitim programının eşsiz olduğunu belirten Henson (2015), bu eşsizliğin okulun ve programın uygulandığı sosyal çevrenin eşsizliğinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Eğitim programları bir toplumun yapısını yansıtırken aynı zamanda toplumu şekillendirmektedir. Bu yüzden, eğitim programlarının uygulayıcısı olarak öğretmenler ve okullar, toplumun değişmesini sağlayan araçlar olarak görülmektedir (Demirel, 2005). Toplumsal değerlerin ve inançların korunması ve gelecek nesillere aktarılması, sadece onları öğreterek değil aynı zamanda eğitim sisteminin işleyişine dahil ederek mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle eğitim programları, toplum tarafından önemli görülen yöntemlere, bilgi türlerine, tutumlara ve inançlara dayalı öğrenme deneyimlerini içermelidir (Chaudhry, Gujjar & Ramzan, 2011). Ayrıca toplumda önemli problemlerin bulunup bulunmadığı ve bu problemlerin neler olduğu eğitim programları hazırlanırken bilinmesi ve dikkat edilmesi gereken hususlardır (Demirel, 2005). Okullar bu toplumsal problemleri tek başlarına elbette çözemezler. Ancak, öğrencilerin problemin farkına varmalarını sağlayarak ve onlara bu problemlerin çözümü için gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak, geleceğin vatandaşları olan öğrenciler üzerinde bir etki yaratabilmektedirler (Oliva & Gordon, 2018). Bu açıdan programın toplumsal temellerini anlamak bir zorunluluktur çünkü bu temeller okullara yüklenen sorumluluklarda ve eğitim programlarının bu sorumluluklar çerçevesinde hazırlanmasında her zaman asıl etkiye sahiptir.

Toplumsal temeller, eğitimcilere, şimdiki ve gelecekteki öğrenciler için toplumun hangi yönlerinin dikkate alınması gerektiğine karar vermelerine olanak sağlamaktadır. Eğitim programı uzmanları, toplumsal yapının geçmişte nasıl bir süreçten geçtiğine, günümüzde nasıl bir yapıda olduğuna ve gelecekteki muhtemel durumuna yönelik bilgiye sahip olmalıdır. Bu bilgilere sahip olmak, kullanılan öğretim yöntem tekniklerinde ve

sunulan bilgilerde değişiklik yapılıp yapılmayacağı; yapılacaksa bu değişikliklerin neleri kapsayacağı; okulların ve eğitim programlarının toplumu ne şekilde etkilediği gibi soruların cevaplanması konusunda eğitimcilere rehber olmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017). Bir eğitim programının toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalması mümkün değildir. Program uzmanları, sadece öğrenci ihtiyaçlarını toplum ile ilişkilendirerek değil; aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarını öğrenci ile ilişkilendirerek de ele almak zorundadır (Oliva & Gordon, 2018). Zira, eğitimde bireysel ve toplumsal amaçları birbirine tercih etmek, birine ağırlık verirken diğerini yok saymak mümkün değildir. Toplumsal devamlılığı sağlamada, bireysel ve toplumsal amaçlar birlikte ele alınmalıdır (Yılmaz, 2014). Eğitim programlarının gerek öğrencilerin gerekse toplumun ihtiyaçlarını yanıtlayabilmesi için 'Öğrenciler, hangi nitelikleri, nasıl bir programla kazanacak, okullardan ne tür mezunlar vereceğiz?' vb. sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, hangi öğrenci nitelikleri için hangi okullara, ne tür programlara gereksinim olduğu sorusunun yanıtının aranması önem arz etmektedir (Fer, 2019).

Eğitim, her çağda toplumsal yapının diğer kurumlarıyla, gelenek ve inançlarıyla, büyük düşünce akımlarıyla bağlantılıdır (Bourdieu & Passeron, 2000) ve toplumdaki büyük çatışmalar eğitimi etkilemektedir. Eğer bu çatışmalar toplum tehlikeye sokacak bir duruma gidiyorsa hedefleri bu tehlikeyi önleyecek biçimde düzenlemek ve bireylere istenilen davranışların kazandırılmasına çalışmak gerekir (Demirel, 2005). Çünkü programlar aracılığıyla yetiştirilecek öğrenciler, gelecekte toplumun birer üyesi olacak ve o toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bireyler haline geleceklerdir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen öğrenme hedefleri sayesinde öğrenciler, toplumun ihtiyaçlarını giderecek biçimde yetiştirilmiş olacaklardır (Ertürk, 1984). Ayrıca öğrencilerin, toplumdaki diğer insanlarla ilişkiler kurabilmesi, sahip olacakları mesleklerle bir gruba dahil olabilmesi, karşılaşacağı sosyal sorumluluk ve zorunluluklara cevap verebilmesi için okulda bunları yapabilmesini sağlayacak becerileri edinmiş olması gerekmektedir. Bu da ancak bu becerilerin temele alınarak hazırlandığı eğitim programları ile mümkün hale gelmektedir (Demirel, 2005).

Toplumlar, dünyanın ortaya çıkan yeni ihtiyaçları ile birlikte sürekli bir değişim halindedir. Sosyal değişimin aktif bir unsuru olan eğitim programlarının toplumsal temeller üzerinde kurulması için şu üç faktörü dikkate alması gerekmektedir: (1) değerler ve inançlar, (2) toplumsal kültür ve (3) sosyal değişimler ve sorunlar. Bu faktörler aynı zamanda, eğitim programlarının sosyal bir sistem olarak anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Eğitimin gerçekçi hedeflere sahip olması için, bu faktörlerin sürekli

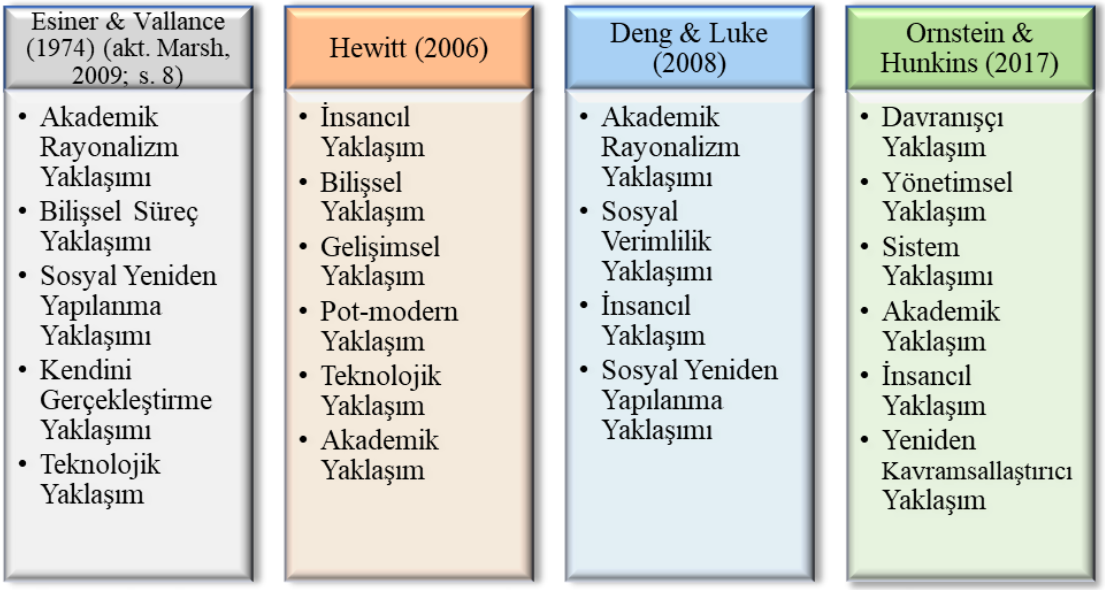
incelenmesi ve hangi bilginin en değerli olduğu, öğrenciler için hangi becerilerin gerektiği ve hangi toplumsal değerlere öncelik verileceğine yönelik kararlarla ilişkisinin kurulması gerekmektedir (Chaudhry vd., 2011; Ryan, 2006). Değişimler bazen öyle yavaş gerçekleşir ki okullar topluluğun değişen ihtiyaçlarına göre programlarını uyarlamayı ihmal edebilmektedirler (Oliva & Gordon, 2018). Oysa bu değişimler ve güncel ihtiyaçlar, eğitim sistemiyle birlikte eğitim programlarının da güncel tutulmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü toplum ve yaşam değişirken eğitim programlarının aynı kalması, toplumsal ihtiyaçların karşılanamaması anlamına gelmektedir (Fer, 2019). Toplumdaki istihdam olanakları da eğitim programları üzerinde etkili olmaktadır. Eğitimli kişiler, okulu bitirdikten sonra bir mesleğe sahip olamazlarsa okulların işlevselliğine olan inanç azalacaktır. Çünkü birey bir okula girerken mezun olduktan sonraki durumunu düşünür. Mezun olduktan sonra bir işi ya da bir üst okula gitme imkânı vermeyen okula karşı ilgi duymayacaktır. Öyleyse toplumdaki iş olanakları da program çalışmalarını etkilemektedir (Demirel, 2005).

Eğitim programları, toplumsal düşünceleri de hesaba katmalıdır, aksi takdirde düz bir metin olarak kalacak ve hayattan kopuk hale gelecektir. Toplumsal temelleri göz ardı eden bir eğitim programı herhangi bir amaca hizmet edemeyecektir. Zaman, enerji ve kaynak israfına neden olup, bir toplumun aydınlanmış üyeleri olarak rollerini etkin bir şekilde oynayamayan bireyler üretecektir. Böylelikle ne iş bulabilen ne de verimli mesleklere girebilen bireyler yetişecek ve sonuç olarak tatminsiz, uyumsuz ve hayal kırıklığına uğramış bir toplum yaratılmış olacaktır (Chaudhry vd., 2011). Başka bir açıdan, toplumların yaşadığı değişimler incelenerek, bu değişimlerin gelecekte başka ne gibi değişimleri getireceğine yönelik öngörüler de eğitim programları üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, bireylerin hızlı bir şekilde kırsal yaşamdan şehir yaşamına kaydığı bir toplumda, tarıma dayalı üretimin endüstriyel yapıya geçmesi beklenmektedir ve bu durumun eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Aksi halde, hazırlanan eğitim programlarının toplumsal yapıdan uzak kaldığını söylemek mümkündür. Bu nedenlerle eğitim programları bireylerin sosyal gelişimini ve bu sayede topluma uyum sağlamasını destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır. Böylelikle, eğitim programlarının sağlam bir toplumsal temel üzerine inşa edilmiş olması sağlanacaktır (Demirel, 2005).

2.1.3. Eğitim Programı Yaklaşımları

Schoenfeld (2010), herhangi bir şeye ilişkin yaklaşımımızın, o şeyi nasıl algıladığımızı, nasıl yorumladığımızı ve onunla ilgili nasıl tepki verdiğimizi şekillendirdiğini belirtmektedir. Eğitim programı yaklaşımı ise, programların doğası, programlarda neyin amaçlandığı ve hangi içeriğin sunulacağına dair inançların belirleyicisidir (Eisner & Vallance, 1974; Akt. Antony-Newman, 2020, s. 342). Genel olarak programa olan yaklaşımımız bizim programla ilgili algımızı, değerlerimizi ve bilgimizi yansıtmakta (Ornstein & Hunkins, 2017); eğitim programlarının hedefi, içeriği, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki beklentilerimizi etkilemekte (Cheung & Wong, 2002) ve programların hazırlanması ve geliştirilmesi sürecindeki bakış açımızı, bu süreçte öğrenciye ve öğretmene yüklediğimiz rolleri ve eğitim programlarını kullanma amacımızı oluşturmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017). Dahası, eğitim programlarının temelini oluşturan "Ne öğretmeliyiz?", "Neden onun yerine bunu öğretmeliyiz?", "Kim, hangi bilgiye erişmeli?", "Seçilmiş olan bilginin öğretimi nasıl yapılmalı?", "Programın bölümleri birbiriyle nasıl ilişkilendirilmeli?" gibi sorulara vereceğimiz cevaplar, eğitim programları ile ilgili hangi yaklaşımı benimsediğimize göre ortaya çıkmaktadır (Marsh, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde, eğitim programı yaklaşımlarına dair farklı sınıflandırmaların ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Bu farklı yaklaşımların varlığı, hangi bilgi türünün önemli olduğuna, hangi sosyal amaca hizmet edileceğine ya da "öğrenen"e yüklenen rollere yönelik farklı fikirlerin bulunduğunu göstermektedir. Bilim insanlarının yaklaşımlara dair belirledikleri farklı sınıflandırmaları görmenin, eğitim programları ve yaklaşımlar arasında kurulacak farklı bağlantıları gösterebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten eğitim programı ile ilgili farklı yaklaşımlar ve ilgili kaynakları aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 2. Eğitim programı yaklaşımlarına yönelik yapılan farklı sınıflandırmalar

Zaman içinde farklı bilim insanları belirli program yaklaşımlarını kabul etseler de birçok eğitimci tek bir yaklaşıma sıkı sıkıya bağlı kalmamaktadır. Hatta, eğitimciler bazı durumlar için tek bir yaklaşımı savunurken, başka durumlar için diğer yaklaşımları savunabilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2017). Çünkü her yaklaşım, eğitim programı hakkında kendine özgü anlayış ve inançlara sahiptir (Cheung & Wong, 2002). Uygulanan eğitim programının hangi yaklaşımla oluşturulduğunu görebilmenin, farklı yaklaşımların varlığını ve bu yaklaşımların programı ne şekilde etkilediğini fark edebilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple literatürde sıklıkla karşılaşılan bazı eğitim programı yaklaşımları aşağıda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.1.3.1. Akademik Yaklaşım

Akademik yaklaşım, eğitim programlarına yönelik en eski yaklaşımdır ve herhangi bir disiplin alanına ait bilginin aktarımını, hem öğrencilerin entelektüel gelişimi hem de kültürün yeniden üretimi için eğitimin ana görevi olarak görmektedir (Eisner, 1985). Akademik rasyonalizm olarak da ifade edilen bu yaklaşım, entelektüel sürecin ve içeriğin öğrencilerin birer tarihçi veya bilim insanı gibi davranmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebepten eğitim programlarının oluşturulması üniversiteler ve akademisyenlerin sorumluluğundadır (Hewitt, 2006). Öğretmenin rolü, öğrencilerin akademik bir disipline ait kavramlara, içeriğe ve ana fikirlerine hâkim olmalarına yardımcı olmaktır (Tanrıverdi & Apak, 2014).

2.1.3.2. İnsancıl Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre eğitimin amacı, benzersiz bireyler olan öğrencilere kişisel gelişimlerini teşvik etme fırsatları sağlamaktır. Bu yolla, akılla yönetilen bir toplumda rasyonel vatandaş olacak kişilerin hazırlanması hedeflenmektedir (Hewitt, 2006). Öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesinde, öğrencilere ait sosyal ve duygusal özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenler ve öğrenciler, öğrenmenin yönlendirilmediği, ancak kişisel gelişimin desteklendiği ve açık bir iletişim ortamında keşfedildiği bir ortam yaratmak için birlikte çalışırlar (Jenkins, 2009). Bu yaklaşımı benimseyen program uzmanları, işbirlikçi öğrenme, bağımsız öğrenme, küçük gruplarla öğrenme ve sosyal etkinlikleri kabul ederken; rekabetçi, öğretmen merkezli ve büyük gruplarla öğrenmeye karşı çıkmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017).

İnsancıl yaklaşımın büyük ölçüde genişletilmiş bir çeşidi olan yeniden kavramsallaştırıcı yaklaşım ya da diğer adıyla post-modern yaklaşım, daha çok toplumsal değişim ve reformla ilgilenmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen program uzmanları, eğitim programlarının politik, ekonomik, sosyal, ahlaki ve sanatsal etkileriyle olan ilişkisine odaklanmaktadır. Okulu toplumun devamı ve öğrencileri de toplumu değiştirme yeteneğine sahip bireyler olarak görmektedirler. Ayrıca günümüz eğitim programlarının aşırı kontrolcü olduğunu ve var olan toplumsal düzeni ve eşitsizliği koruduğunu düşünmektedirler (Ornstein & Hunkins, 2017).

İnsancıl yaklaşımın bir diğer yansıması olan sosyal yeniden yapılanma yaklaşımı, öğrencilerde toplumun temel sorunlarına yönelik eleştirel bir bilinç geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim programları tartışılması gereken toplumsal sorunlar çerçevesinde hazırlanmalı ve öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun iyileştirilmesinde etkin rol almalarını destekleyecek biçimde düzenlenmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin toplumsal problemlerden haberdar olmalarını ve bu problemlerin çözümü için alternatifleri değerlendirmelerini, mantıklı çıkarımlarda bulunmalarını ve bu yönde harekete geçmelerini sağlamalıdır (Tanrıverdi & Apak, 2014). Benzer şekilde sosyal verimlilik yaklaşımı da çağdaş toplumların ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerle donatılması gereken geleceğin vatandaşlarını hazırlamaya vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımda uygulamalı disiplinler daha belirgin hale gelirken; gözlemlenebilir becerilere, yeterliliklere ve sonuçlara doğru bir yönelme söz konusudur (Deng & Luke, 2008).

2.1.3.3. Bilişsel Yaklaşım

Beyin, her zaman insan aklının merkezi ve düşüncenin gerçekleştiği yer olarak anılmıştır (Fauconnier & Turner, 2002). Bu sebepten bilişsel yaklaşım ya da bilişsel süreç yaklaşımı, insan beyninin nasıl işlediğini, düşünme ve üzerinde düşünülen bilgi arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmaktadır (Hewitt, 2006). Bu yaklaşım, içerikten ziyade öğrenme sürecine önem vermektedir. Bu sebeple öğretmenden beklenen, öğrenme-öğretme sürecini daha kolay hale getirmek ve öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine destek sağlayacak ortamı sunmaktır (Alsalem, 2018). Bu yaklaşımda başarının kalıcılığının en önemli göstergesi, becerilerin öğretilmesi için kullanılan bilgiler öğrenci tarafından unutulsa bile, öğrenciye kazandırılan düşünme becerilerinin geçerliliğini korumasıdır (Jenkins, 2009).

2.1.3.4. Teknolojik Yaklaşım

Davranış psikolojisine, özellikle Skinner'ın edimsel koşullanma teorisine dayanmaktadır. Bu yaklaşımın teorik temeli, öğrencilerin, görevlerin ne kadar başarılı bir şekilde yürütüldüğü hakkındaki bilgilere yanıt olarak davranışını değiştirmesine dayanmaktadır (Joyce, Weil & Calhoun, 2000). Öğretmen, bu yaklaşımın bireyselleştirilmiş öğretime dayandığını anlamalı ve bir öğrencinin başlangıçtaki yeteneğini değerlendirip, uygun bir yönerge ve öğretim etkinliği sunduktan sonra yeniden değerlendirmelidir. Bu yaklaşım belirli bir içeriğe veya sosyal/kişisel konulara odaklanmamakta (Jenkins, 2009); ölçülebilir amaç ve hedefleri kullanan bilimsel bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Öğretmenden beklenen, her kazanım için öğrencilerin ulaşıp ulaşmadığını gösteren testler yardımıyla eğitim programını sistemli ve sıraya uygun bir biçimde uygulamaktır (Tanrıverdi & Apak, 2014).

2.1.3.5. Davranışçı Yaklaşım

Mantıksal ve kuralcı olan bu yaklaşım, verimli olma fikri ve kaygısıyla ortaya çıkmıştır. En temel amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi ölçülebilir etkinliklere karşılık gelen davranışlara indirgemektir. Bu yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programlarında, amaç ve hedefler açıkça belirtilmekte, içerik ve öğretim etkinlikleri hedefi karşılayacak şekilde organize edilmekte ve öğrenme çıktıları hedefler baz alınarak değerlendirilmektedir. 1920'lerin başından beri tüm konulara uygulanan bu program yaklaşımı, diğer yaklaşımlara karşı da bir referans niteliği taşımaktadır (Ornstein & Hunkins, 2017).

2.1.3.6. Yönetimsel Yaklaşım

Yönetimsel yaklaşım okulu, öğrencilerin, öğretmenlerin, program geliştiricilerin ve okul yöneticilerinin birlikte hareket ettiği sosyal bir sistem olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, eğitim programının hazırlanmasında personel, kaynak ve araç-gereç gibi değişkenlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Program belirleyicilerinin liderlik özelliklerinin gelişmiş olması, karar verme yeteneklerinin bulunması programın hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken diğer değişkenlerdir. Yönetimsel yaklaşım 1950'li ve 1960'lı yıllarda egemen olan bir program yaklaşımıdır. Bu dönemde okul müdürleri aynı zamanda program lideri, öğretim lideri ve yönetici olarak görülmüşlerdir. Bu yaklaşımda, yöneticiler programı hazırlar ve davranışçı yaklaşımda olduğu gibi mekân, kaynaklar, araç-gereç ve kadro açısından detaylı bir planlama yaparlar. Yöneticiler bu süreçte teorisyen değil, programın nasıl değiştirilip geliştirilebileceğine karar veren uygulayıcılardır (Ornstein & Hunkins, 2017).

2.1.3.7. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımının programda etkili olmasında, sistem analizi ve sistem mühendisliği etkili olmuştur. Öğrenci davranışlarında istenen değişikliklerin gerçekleşebilmesi için öğretim sürecini etkileyen bütün etmenlerin göz önünde bulundurulup düzenlemenin buna göre yapılması gerekmektedir. Bu yüzden sistem yaklaşımı, eğitim programında yer alan boyutların sistem bütünlüğü içinde ve birbirini tamamlayacak şekilde ele alınması temeline dayanmaktadır. Bundaki amaç programın bir bütün olarak ele alınması ve hiçbir boyutunun eksik bırakılmamasıdır. Sistem yaklaşımı program hazırlayıcılara, problemleri ayırt etme ve belirleme, optimal stratejiler seçme ve genel olarak öğrenme-öğretme süreci üzerinde bunların etkisini değerlendirebilme bakış açısını kazandırmaktadır (Şahinkesen, 1990).

2.1.4. Eğitim Programının Öğeleri

Bir yaşantı düzeneği olarak eğitim programları (Demirel, 2015), çok yönlü bir yapıya sahiptir ve bu yapı içerisinde açık bir şekilde ifade edilmiş, birbirini etkileyen ve destekleyen dört öğeyi barındırmaktadır. Eğitim programını oluşturan temel öğeler şu şekilde belirtilmektedir: hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme (Demirel & Kaya, 2011; Ornstein & Hunkins, 2017; Stabback, 2016). Bu dört temel öğeye ek olarak bu çalışmada, eğitim programının temel ögeleri arasında kabul edilmeye

başlanan (Demirel, 2014) bağlam öğesi de ele alınmaktadır. Eğitim programının bağlam boyutuna yapılan göndermelere Stufflebeam (2003)'e ve Demirel (2014)'e ait farklı program değerlendirme yaklaşımlarında rastlanmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımlarının başlangıç adımını oluşturan bağlam öğesinin, eğitim programlarının uygulanması sürecinde de önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Eğitim programları sistem yaklaşımının bir ürünüdür. Bütün sistemlerde, sistemin bir öğesinde gerçekleşen değişikliğin sistemin tümünü ve diğer öğelerini etkilemesi söz konusudur. Bu noktadan hareketle, eğitim programının herhangi bir öğesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmaktadır (Demirel, 2005). Eğitim programları sisteminde, bütün öğeler karşılıklı olarak birbirini etkilediğinden, her ögenin belirlenmesinde bütüncül bir yaklaşım benimsenmeli ve öğelerin kendine has özellikleri bu bütünsellik içinde ele alınmalıdır. Program öğelerinin bir veya birkaçının uygun düzenlenmemesi veya uygulanamaması programın amacına ulaşmasında olumsuz etki yaratacaktır. Program uygulayıcılarının öğretmenler olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin de program öğelerinin tümünü bilmesi, anlaması ve anlamlandırması öğrencilere sunulun öğretim etkinliklerinin verimli olmasını sağlayacaktır (Mansuroğlu, 2019).

2.1.4.1. Hedef

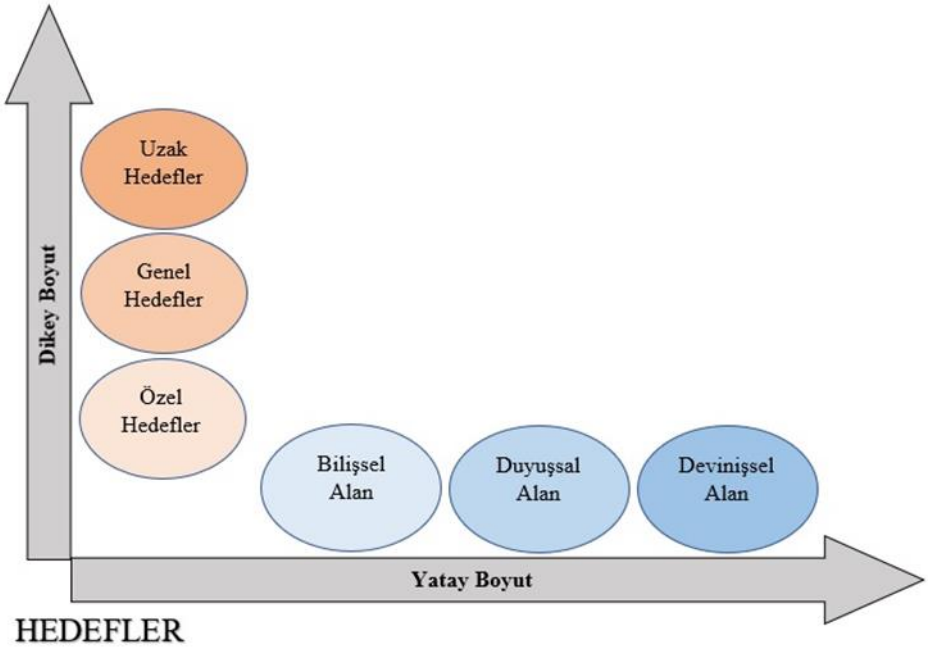
Demirel (2005), hedefleri öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar olarak tanımlarken; Oliva ve Gordon (2018), belirgin ve ölçülebilir terimlerle ifade edilebilen bir gaye ya da sonuç olarak açıklamışlardır. Ertürk' e (2013) göre ise hedefler, yetiştirilecek bireylerce edinilmesi gerektiği düşünülen, eğitim aracılığıyla kazandırılabilecek istendik özelliklerdir. Hedeflerin oluşturulması, öğrencilerin edineceği yeni bilgilerin belirlenmesi ve onların gelişimlerine yardımcı olunması, yeterliliklerinin ve deneyimlerinin arttırılması açısından önem taşımaktadır (Schunk, 2003; Akt. Kuyubaşıoğlu, 2019, s. 16). Hedefler, eğitimde "niçin" (Demirel & Kaya, 2011) sorusunun yanıtıdır ve eğitim programının diğer bütün öğelerinin birbirine bağlanmasını sağlayan bir işleve sahiptir (Akker, Boer, Folmer, Kuiper, Letschert, Nieveen & Thijs, 2009). Çünkü, eğitim programında diğer ögelerin belirleyicisi ve program tasarımının ilk aşaması hedeftir (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2016). Hedefler, programların tutarlı bir odağa sahip olmasına, içeriğin belirlenmesi ve

öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasına, öğrenme çıktılarının yönlendirilerek doğru bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Lunenburg, 2011).

Hedeflerin oluşturulması aşamasında, belirgin ve anlaşılır ifadelere yer verilmesine dikkat edilmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin hedefe hizmet etmesi ve ölçme-değerlendirme öğesiyle uyumun kolaylıkla sağlanması açısından önem taşımaktadır (Liew & McTigue, 2010; Akt. Kuyubaşıoğlu, 2019, s.16). Ayrıca hedeflerin, açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesi programların uygulanması aşamasında öğretmenlerin, programdaki ana düşünceleri daha kolay anlamasına ve anladıklarını öğrencilere daha kolay aktarmasında yardımcı olmaktadır. Programın en temel öğesi olan hedeflerin öğretmenlerce doğru anlaşılması, buna uygun konu ve yöntem tekniği seçmede önemli bir ölçüt niteliği taşımakta ve hedeflerin doğru araçlarla ölçülerek öğrenci başarısının doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacaktır (Mansuroğlu, 2019). Hedeflerin bu özelliğine dair Mager (1984), anlaşılır olmayan, ölçülemeyen ve haliyle değerlendirilemeyen hedeflerin öğretilmesi durumunda, öğretmenlerin ne öğrettiğini anlayamaması gibi garip bir durumda kalınacağını ifade etmektedir (Akt. Marsh, 2009, s. 27).

Ertürk (2013), hedeflerin öğrenci davranışını ifade etmesi, sınırlarının ve kapsamının anlaşılır olması gerektiğini belirtmektedir. Grounland (1981) ise hedeflerin taşıması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmektedir (Akt. Demirel, 2005, s. 109-110): öğretmene değil, öğrenciye ait yapılması gerekenlere yönelik olmalıdır; öğretim sürecini veya içeriği değil, öğrenme ürününü ifade etmelidir; bu öğrenme ürünü tek tipten oluşmalıdır ve konu başlıkları, hedeflerin ifade edilmesinde kullanılmamalıdır.

Hedefler, dikey ve yatay olarak iki boyutta incelenmektedir. Dikey boyutta yer alan hedefler “uzak”, “genel” ve “özel” olmak üzere üç çeşitte ele alınırken; yatay boyutta bulunan hedefler, “bilişsel”, “duyuşsal” ve “devinişsel” olmak üzere üç alanda kategorize edilmektedir (Demirel, 2015). Şekil 3 hedeflere ait dikey ve yatay boyutları göstermektedir.



Şekil 3. Hedef boyutları

Uzak hedefler, en genel ve soyut nitelikli hedeflerdir. Toplumda baskın eğitim felsefesini yansıtmakta ve geleceğe hizmet edecek şekilde anayasadan, kanunlardan esinlenerek oluşturulmaktadır (Ertürk, 2013).

Genel hedefler, uzak hedeflerin milli eğitim ve okul bazında yorumlanmış, somutlaşmış insan özellikleri olarak ifade edilmiş halidir (Ertürk, 2013). Eğitimin genel hedefleri politik bir öneme sahiptir ve topluma hâkim olan ideolojiyi sağlamlaştırmaya yardımcı olmaktadır (Festus & Kurumeh, 2015).

Özel hedefler, okulun amacını gerçekleştirmesine yardım edecek, her bir derse veya konu alanına özel öğrencinin kazanması gereken davranışları ifade etmektedir (Ertürk, 2013).

Yatay boyutta sıralanan hedefler ise Demirel (2015) tarafından şöyle açıklanmaktadır: *Bilişsel alan*, çoğunlukla zihinsel öğrenmelerle ilgili alanlardır. *Duyuşsal alan*, ilgi, istek ve tutum gibi duygularla ilgili hedefleri kapsamaktadır. *Devinişsel alan* ise, zihin ve beden koordinasyonuna ihtiyaç duyulan hedeflerle ilgili alandır.

2.1.4.2. İçerik

Eğitim programlarının içerik öğesi, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için onlara "Ne öğretmeliyiz?" sorusunun yanıtının arandığı kısımdır. Bu soruya verilen cevap, içeriğin, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda düzenlenmesi ve hedefin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde oluşturulmasını gerektirmektedir (Çelik, 2006; Demirel, 2005). Diğer bir ifadeyle, içerik oluşturulurken eğitim programının hedefleri temele alınmaktadır. Bu yönüyle içeriğin, eğitim programının hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayacak bir araç olduğunu söylemek mümkündür (Sönmez & Alacapınar, 2015).

İçerik, bilimsel olarak doğru bilgiyi içermeli; güncel gelişme ve değişimleri yansıtmalıdır. Ayrıca öğrencilerin zihinsel süreçleri kullanma becerilerinin arttırılması için oluşturulan içeriğin, akıl yürütme yollarıyla tutarlı olması gerekmektedir. Eğitim programlarında temele alınan eğitim felsefesine göre düzenlenen içerik, öğrencilerin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara, sahip oldukları kültürel değerlere uygun olmalıdır. İçerik belirlenirken, somut durumdan soyut duruma, basit yapıdan daha zor ve karmaşık yapıya, yakın çevreden ve yakın geçmişten daha uzağa, basamaklı ve birbirine ön koşul olacak biçimde sıralanmasına özen gösterilmelidir (Sönmez & Alacapınar, 2015). Bu ilkelere uygun oluşturulmuş bir içeriğin bulunduğu eğitim programında, öğretmenlerin eğitim programını doğru anlama ve öğrencilere hedeflere uygun bilgileri sunma ihtimalleri daha yüksektir (Mansuroğlu, 2019).

İçeriğin, belirli ilkelere uygun sistemli bir yapıda hazırlanması, bilgi türlerinden yararlanılmasını zorunlu kılmaktadır. Her bir disiplin ya da konu alanı kendine özgü bilgi türlerinden meydana gelmektedir (Demirel, 2005). Örneğin Pears'e (2003) göre, oldukça farklı bilgi türleri bulunmakta, her bir bilgi türü kendine ait farklı yönleri barındırmakta ve bunlar "olguların bilgisi", "tanıma yoluyla elde edilen bilgi" ve "şeylerin nasıl yapılacağının bilgisi" olarak üç grupta ele alınmaktadır. Mengüşoğlu (1988) ise bilgiyi "doğal bilgi", "bilimsel bilgi", "sanatsal bilgi", "felsefi bilgi" ve "din bilgisi" olarak ele almış; Aydın (2004) da bu bilgi türlerine "teknik bilgi" ve "politik bilgi"yi eklemiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre ise, "olgusal bilgi", "kavramsal bilgi", "işlemsel bilgi" ve "üstbilişsel bilgi" olarak dört adet bilgi türü bulunmaktadır (Bümen, 2010). Hangi çeşit sınıflama ile ele alındığı önemli olmadan her bir bilgi türü, diğer bilgi türleriyle etkileşim içindedir ve bu etkileşim sonucunda yeni tür bilgiler oluşabilmektedir. Eğitim programları için önemli olan, içerik oluşturulurken öğrenciye kazandırılmak

istenen hedefe uygun bilgi türüne ya da türlerine yer verilmesidir. Öğrencinin bilgiyi anlamlı bir şekilde içselleştirebilmesi için bu bilgi türlerinin önceden belirli bir bütünlük içinde organize edilmesi gerekmektedir (Demirel, 2005).

İçeriklerin düzenlenmesinde yedi farklı yaklaşımın bulunduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımlara ve yaklaşımlara ait açıklamalara aşağıda yer verilmiştir (Sönmez & Alacapınar, 2015):

Doğrusal programlama yaklaşımı; ön koşul öğrenmelerin yoğunlukta olduğu, biri öğrenilmeden diğerinin öğrenilmesinin zor olduğu, sıkı ilişkilerin ve aşamalılığın bulunduğu içeriklerin düzenlenmesinde kullanılan yaklaşım türüdür. Bu yaklaşımda, bir ünitenin öğrenilmesi gerçekleşmeden, ondan sonra gelen ünitenin öğretimine başlanmamalıdır.

Sarmal programlama yaklaşımı; bilgilerin yeri ve zamanı geldikçe tekrarlanması söz konusu olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu tekrarlar konuyu sadece hatırlatmaktan ziyade kapsamını genişletme amacıyla yapılmaktadır.

Modüler programlama yaklaşımı; içeriğin anlamlı bütün oluşturacak şekilde birimlere (modüllere) ayrılması anlayışına dayanmaktadır. Her modül kendi başına bir bütün oluşturduğundan ve diğer modüllerle bir ilişkisi bulunmadığından, bunların içerikleri farklı içerik yaklaşımlarına göre düzenlenebilmektedir. Konuların öğretilmesine yönelik sıralamada esnek bir yapıya sahiptir ama yine de programın hedefleri açısından kontrollü bir yaklaşıma sahiptir.

Piramitsel programlama yaklaşımı; çok geniş ve genel bir içerikten, daha dar ve özel bir içeriğe göre konuların sıralanması anlayışına dayanan bir yaklaşımdır. Bilgiler karmaşık ve geniş bir yapıyla başlamakta; sonrasında konuların kapsamları giderek daraltılmaktadır. Öğrencilerin program öncesi ve program sonrasındaki durumu önceden bilinmektedir. Öğrencilerin, program bitiminde o alanın uzmanı olması beklenmektedir.

Çekirdek programlama yaklaşımı; ilerlemecilik akımının etkisi altında olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, ortak üniteler, dersler vb. belirlenmekte ve bunları her öğrencinin alması gerekmektedir. Sonrasında öğrenciler ilgi duyduğu üniteleri, dersleri, konuları vb. kendisi seçebilmektedir. Bu tür yaklaşımla oluşturulan içerikler üniversite düzeyindeki eğitimlere daha uygundur.

Konu ağı-proje merkezli program yaklaşımı; ünite, tema ya da konuların içerik ağının çıkarılmasına dayanan bir yaklaşımdır. Öğrencilere ünitelerin ağı bir harita şeklinde verilmekte ve hangi zamanda bu ağın neresinde olmaları gerektiği

söylenmektedir. Proje tabanlı öğrenmelerin yoğun olduğu içeriklerde bu yaklaşım kullanılmaktadır.

Sorgulama merkezli programlama yaklaşımı; ünite, tema veya konuların öğrenci sorularına göre oluşturulduğu yaklaşım türüdür. Öğrenciler ilgi duydukları, çözmek istedikleri sorunlara göre içeriği kendileri de oluşturabilmektedir. İçerik düzenlenirken veliler, öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışabilmektedir.

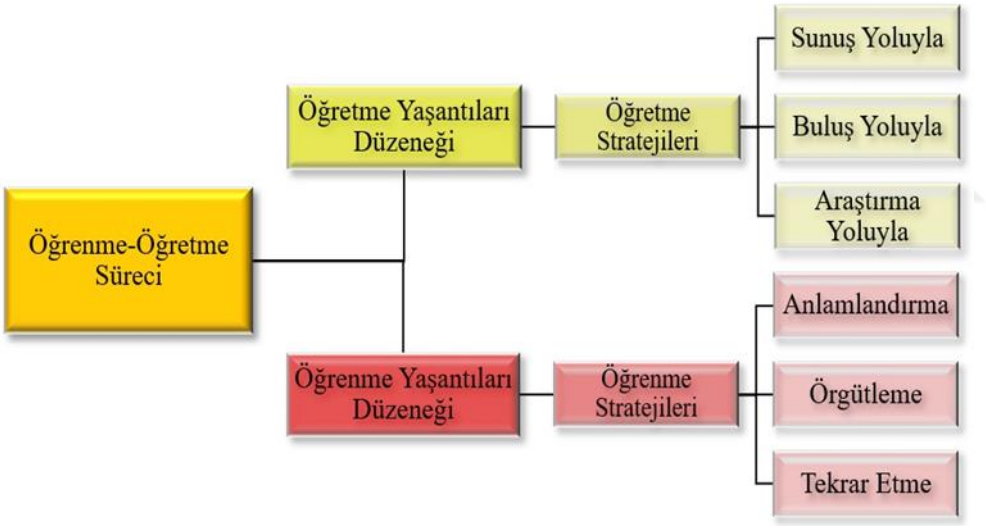
2.1.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Eğitim programlarında "nasıl öğretelim?" sorusunun yanıtı bu kısımda aranmakta ve hedeflerin öğrencilere kazandırılması için gereken ortamlar düzenlenmektedir (Demirel & Kaya, 2011; Erden, 1998). Eğitim durumlarının düzenlenerek istendik davranış değişikliğinin oluşturulduğu bu aşamada (Senemoğlu, 2018), öğrencilere sunulacak olan içerik, öğretim etkinlikleriyle zenginleştirilip, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimle pekiştirilmektedir. Hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak olan öğretim etkinlikleri boyunca kullanılacak bütün model, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ve öğretimin kalitesi bu kapsamda ele alınmaktadır. Bu öğeler aynı zamanda eğitim programı sistemin çıktılarını da etkileyen değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu yüzden, öğrenme-öğretme sürecinde hedefler öğrencilere kazandırılırken aşamalı sıranın takip edilmesi; ipucuna, düzeltmeye, dönüte ve pekiştireçlere doğru yer ve zamanda başvurulması; öğrenci katılımının en üst düzeyde olması; öğretim stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin uygun şekilde seçilmesi önem arz etmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015). Ayrıca Demirel (2005) de, öğretim faaliyetlerinin kalitesinin bu değişkenlere bağlı olduğunu ve kalitenin arttırılmasında bu değişkenlerin önemli bir işlevi bulunduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinden beklenen, öğrencilerin hedeflere yönelik bilgi ve becerilerle donatılması, problem çözme becerilerini edinmeleri ve okula karşı olumlu tutumlara sahip olmalarının sağlanmasıdır. Bu da ancak, iyi düzenlenmiş ve yönetilmiş bir öğrenme-öğretme süreci ile mümkündür (Sağlam, 2006). Öğrenme-öğretme sürecini, belli bir süre içinde bireyin öğrenmesini etkileyen dış şartlar olarak tanımlayan Ertürk (2013), bu sürecin üç önemli özelliğini şu şekilde belirtmektedir:

1. Hedefe Göre Olmak: Öğrenme-öğretme süreci, ilk olarak hedeflere yönelik ve istendik belli başlı davranışların geliştirilmesine yardımcı olmalıdır.

2. Öğrenene Göre Olmak: Belirlenmiş hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılması için düzenlenen öğretim faaliyetleri, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte ve onların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
3. Ekonomik Olmak: Öğretim faaliyetleri, araç-gereç ve zaman bakımından ekonomik olmalıdır. Ayrıca bu faaliyetler mümkün olduğunca birden fazla hedefin kazandırılmasına olanak tanımalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde belirli ölçütlerin sağlanması ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması gerekmektedir. Bu yüzden, öğrenme-öğretme sürecini, öğrenci tarafından öğrenme yaşantısı olarak; öğretmen tarafından ise öğretme yaşantısı olarak düşünmek mümkündür. Bu yaşantı düzeneklerinin etkin bir şekilde düzenlenmesine yardımcı olacak stratejiler Şekil 4'te gösterilmektedir (Demirel, 2005):



Şekil 4. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan stratejiler

Demirel (2015), öğretme stratejilerini şöyle açıklamaktadır:

Sunuş yoluyla öğretme stratejisi, doğrudan bilgiyi aktarmak, kavramları, ilkeleri ve genellemeleri açıklamak amacıyla sıklıkla kullanılan bir stratejidir. Bu stratejinin kullanılmasında, bilgilerin düzgün bir sırada bulunması gerekmektedir. Başlangıçta genel ilkeler ve kavramlar verilmeli, sonrasında ayrıntılı bilgiler sunulmalıdır. Bilgiler sunulurken, bol örneklerle desteklenmesine özen gösterilmelidir.

Buluş yoluyla öğretme stratejisi, öğrenci etkinliğinin yoğun olduğu, öğrencileri güdüleyen bir öğretim stratejisidir. Öğretmenin asıl amacı, öğrencinin doğru

yönlendirilmesini sağlamak ve cevabın öğrenci tarafından bulunması için uygun ortam oluşturmaktır. Öğrencilerin geçmiş bilgilerinden yararlanılmalı ve sorulacak sorular öğrenci kapasitesine uygun olmalıdır.

Araştırma yoluyla öğretme stratejisi, bütünüyle öğrenci araştırmasının ve incelemesinin ağırlıkta olduğu bir stratejidir. Bu stratejinin kullanımı sırasında öğretmenler, yol gösteren, yönlendiren ve rehberlik edendir. Böylelikle öğrenciler, araştırma yoluyla bir probleme yönelik çözümün nasıl gerçekleştiğini öğrenmektedir.

Öğrenme stratejilerine yönelik açıklamalar ise şu yöndedir (Güven, 2014):

Anlamlandırma stratejisi, öğrenciye sunulan bilginin direkt alınması değil, öğrencinin sahip olduğu önceki bilgileriyle kıyaslayıp değerlendirerek kendi anlamını oluşturması ve zihnine bu haliyle yerleştirmesi durumuna dayanmaktadır. Bu ilişkilendirmeler zihinsel imge oluşturmak, anahtar sözcükler kullanmak ve bellek destekleyicilerden yararlanmak gibi farklı biçimlerde olabilmektedir.

Örgütleme stratejisi, öğrencilerin karşılaştıkları yeni bilgiyi, önceki bilgileri aracılığıyla kendisi için daha anlamlı hale getirerek yeniden yapılandırması temeline dayanmaktadır. Bu stratejide kullanılabilecek etkinlikler olarak; özelliklerin benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanması, karşılaşılan bilginin anlamlı öğelere ayrılması, bir metin içerisindeki ana ve yardımcı noktaların tespit edilmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi gibi durumlar gösterilmektedir.

Tekrar etme stratejisi, bir metinde yer alan ifadeleri tekrarlama, yazılı bir metinde bulunan detayları belirleme, sesli ya da içten okuma aracılığıyla iki farklı cümleyi ilişkilendirip bir araya getirme gibi süreçleri içermektedir. Ancak öğrencilerin bu stratejiyi kullanımlarına bakıldığında yetersiz ve ezbere dayalı bir durumun ortaya çıktığı belirtilmektedir.

2.1.4.4. Ölçme ve Değerlendirme

Her sistem gibi eğitim sisteminde de amaçların gerçekleşmesi için gerekli şeyleri ifade eden "girdi"; girdilerin amaçlara hizmet etmesini sağlaması için işletildiği yer olan "işlem", sistemin amacı doğrultusunda ortaya konan ürünler olan "çıktı" ve çıktının hedeflerle tutarlı olup olmadığının denetlendiği "kontrol" öğeleri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin kontrol öğesini, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, sistemde yer alan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediğinin kontrolünü; sistemde işlemeyen bir kısım varsa bunun ortaya konup işleyişin devam

etmesi için onarılmasını mümkün hale getirmektedir. Bu katkı sistemin kontrol öğesi dahil olmak üzere bütün öğelerinde kendini göstermektedir. Eğitim sisteminin her aşamasındaki işleyişin ve kalitesinin belirlenebilmesi, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin güvenilir ve geçerli olması ile mümkündür (Yaşar, 2011). Eğitim sisteminde önemli bir öge olarak görülen ölçme ve değerlendirme, öğrencilerle ilgili bazı kararların verilmesinin yanı sıra, sistemdeki eksikliklerin ve bunların sebeplerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu sebepten ölçme ve değerlendirmeyle elde edilen sonuçlar aynı zamanda sistem için bir girdi haline gelmekte ve sistemin iyileştirilmesini sağlamaktadır (Baykul, 1992). Eğitim sisteminde başarılı olan veya olmayan durumların ve başarısızlıkların kaynağının ortaya konması, sistemle ilgili gerekli önlemlerin alınarak gelecekteki eğitim faaliyetleri için daha etkili ve başarılı planlamalar yapılmasının önünü açacaktır. Bu da ancak etkili bir ölçme ve değerlendirme süreciyle mümkün hale gelmekte; bu durum ölçme ve değerlendirmenin önemini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme öğesinin eğitimdeki işlevi şu şekilde belirtilmektedir: (i) öğrencilere ait başarı düzeylerinin değerlendirilmesi, (ii) öğretmene kullanılacak öğretim stratejileri hakkında bilgi sağlanması, (iii) öğrencilerde üst-bilişsel becerilerin geliştirilmesinin sağlanması, diğer bir ifadeyle öğrenme biçimleri ile ilgili öğrencilere bilgi verilmesi (Friedrichsen, Lankford, Brown, Pareja, Volkmann, & Abell, 2007). Turgut ve Baykul (2012) ise, ölçme ve değerlendirme öğesinin eğitimdeki amacını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Programı değerlendirmek,
- Öğretim faaliyetlerinin etkililiğini değerlendirmek,
- Öğrenme eksikliklerini saptamak,
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre uygun alanlara yönlendirilmesini sağlamak,
- Öğrenci başarısını değerlendirmek,
- Değerlendirme için kullanılan araçları ve ölçütleri değerlendirmek.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programı sisteminin her aşamasında bir dönüt sağlaması açısından önemlidir. Sönmez ve Alacapınar (2015), ölçme ve değerlendirmenin bu fonksiyonuyla ilgili olarak üç farklı türünün bulunduğunu belirtmektedir:

1. *Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme:* Bu tür değerlendirme öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Hedeflerin kazandırılmasında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin tespit edilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin ve içeriğin etkili bir şekilde düzenlenmesine katkı sağlayacaktır.
2. *Biçimlendirici (Formatif) Değerlendirme:* Öğrencinin öğrenme güçlük ve eksikliklerini belirlemek, daha sonra ona gerekli eğitsel desteği sunmak, bu eksiklikleri tamamlamak, güçlükleri gidermek için yapılmaktadır. Yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesi açısından önemlidir.
3. *Sonuç (Summatif) Değerlendirme:* Öğretim faaliyetlerinin sonundaki öğrenci başarısı hakkında yargıda bulunmak için yapılmaktadır. Öğrencinin bir derse yönelik erişisinin saptanmasında önemli bir role sahiptir.

Öğrenme-öğretme sürecinin bitiminde, istendik değişikliklerin öğrencilerin bazısında oluştuğunu, bazılarında beklenen düzeyde oluşmadığını hatta bazı istenmeyen hatalı davranışların öğrenildiğini görmek mümkündür. Bu sebepten, öğrencilerde gözlenecek istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı ve ne düzeyde kazanıldığı hakkında açık bir yargıya varılması gerekmektedir. Bu yargıya varmak için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretmenler tarafından uygun şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin her hedefe uygun ve üç öğrenme alanında -bilişsel, duyuşsal ve devinişsel- öğrenci performansı hakkında bilgi sağlayacak bir ölçme ve değerlendirme uygulaması gerçekleştirip, hedefin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını ortaya çıkarmaları gerekmektedir (Demirel, 2005; Oliva & Gordon, 2018).

2.1.4.5. Bağlam

Okullar, içinde bulundukları toplumla, bu toplumlarda hâkim olan ekonomik koşullar ve toplumsal değerlerle iç içe geçmiş; eğitim programlarının uygulanmasına yönelik standartların ve kaliteli eğitim beklentilerinin karşılanması için öğrencilere eğitim hizmetinin sunulduğu sosyal kurumlardır (Bascia, 2014). Bu sebepten okullarda uygulanan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasıyla ilgili durumlar, öğretmen uzmanlığı, kaynaklar, sosyo-kültürel ortam ve bunlar gibi diğer birçok değişkenin etkisi altındadır (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2016).

Westbury ve Wilkof (1978), açıkça tanımlanmış bir soruna yönelik kesin ve ikna edici herhangi bir çözümün, bilinmesi gereken daha çok şey olduğunu gösterecek bir bağlamda ortaya çıkması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Roby, 2008, s. 85). Bu açıdan, eğitim programlarının uygulanması aşamasında bilinmesi gereken daha fazla şeyi ifade eden "bağlam" öğesi gündeme gelmektedir. Bağlam, karmaşık ve dinamik bir süreç olarak eğitime ilişkin, eğitim programında yer alan çok yönlü değişkenlerin birbirleriyle ve öğretimin diğer yönleriyle nasıl etkileşime girebileceğini düşünmemize olanak sağlamaktadır (Jackson, Ryndak & Wehmeyer, 2008).

Genel olarak, bir eğitim programının uygulandığı ortamı ifade eden bağlam öğesi (Null, 2011), aynı zamanda programın dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme-öğretme kuramlarının ifade edildiği kısmıdır (Demirel, 2014). Başka bir tanımlamaya göre ise bağlam, öğretmenlerin eğitim programlarındaki kalıpları ayırt ettiği ve bu kalıpları kendi öğretim ortamlarıyla ilişkilendirdiği (Marsh, 2009); programın öğrencilere nasıl sunulduğunu, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin gerçekte nasıl gerçekleştiğini ifade eden genel bir süreçtir (Mandukwini, 2016). Bu süreçte öğretmenler, eğitim programının gerekliliklerini ve kendilerine sunulan tavsiyeleri kendi sınıflarında anlamlı ve etkili öğretim etkinliklerine çevirirken sayısız kararlar almaktadırlar. Öğretmenler, eğitim programlarının uygulanmasıyla ilgili karar vermede kilit role sahip oldukları gibi; öğrencilere uygun öğrenme ortamının ve içeriğinin oluşturulması gibi bağlamsal faktörleri değerlendirme özerkliğine ve özgürlüğüne sahiptirler (Mandukwini, 2016). Bu sebepten eğitim programının uygulanması temelde, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bu değerlendirme ve kararları içermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler bu kararlar sonucunda, eğitim programlarını kendi bağlamlarında, kendi öğrencilerine göre anlamakta ve gerçekleştirmektedir (Stabback, 2016).

Null (2011)'a göre, eğitim programları belirli bir okula göre hazırlanmıyor olsa bile, hazırlanan programlar uygulandığı okul veya sınıf bağlamının gerçekliğiyle bir noktada temasa geçmek durumundadır. Çünkü okul ve sınıfın kendisi, eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenler ve onların öğrencileri arasındaki düzenli ve sürekli etkileşimin odağındadır (Bascia, 2014). Bu odak, öğrencilerle ilgili genel olarak benzerlikler taşısa da bağlamları açısından önemli farklılıkları da barındırabilmektedir. Örneğin, programın uygulandığı okulun ne kadar zamandır var olduğu, çocuklarını bu okula gönderen velilerin beklentileri, geçmişte uygulanan eğitim programlarının okulun içinde bulunduğu toplumla nasıl bir ilişki içinde olduğu gibi değişkenler, okulun ve sınıfın kendi özel bağlamlarını oluşturmaktadır. Haliyle, bu farklı bağlamlar, tasarlanan

eğitim programlarının bir sınıf ortamından başkasına, farklı şekillerde uygulanabilmesi hatta uygulanamaması sonucunu doğurabilmektedir (Null, 2011; Ricketts, 2013; Smith, Worker, Meehan, Schmitt-Mc, Ambrose, Brian & Schoenfelder, 2017).

Clandinin ve Connelly (1995), öğretmenlerin bağlama dair bilgilerinin, programların uygulandığı bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini belirtmişlerdir (Akt. Craig, You & Oh, 2013, s. 171). Hewitt (2006) tarafından "bağlamsal bilgi" olarak ifade edilen bu bilgi türü, bildiklerimizi nerede, ne zaman ve ne şekilde uygulayacağımıza dair oluşan koşullu bilgidir, yani sahip olduğumuz bilginin mevcut yer ve durumdaki uyumudur. Örneğin, bir öğretmen olarak eğitim programını uygulamak sadece program hakkındaki bilgilerin uygulanması değildir; çoğu zaman, öğretilmekte olan programı, her an sınıf ortamına uygun şekilde uyarlama ihtiyacına ilişkin bilgidir. Eğitim programlarının sürekli yeni ve özgürleştirici bir vizyonu yansıtabilmesi için, öğretmenlerin programın bağlam boyutunu anlamalarını sağlayacak bu bilgiye sahip olmalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Slattery, 1995). Eğitim programlarının hazırlanması sürecinde bağlam öğesinin dikkate alınmasının, öğretmenlerin profesyonelliğini, yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanabilmelerini destekleyeceği ifade edilmektedir (Moore, 2015). Ayrıca, programlara yönelik uygulama planları okulların ve sınıfların özel bağlamına uyarlanamazsa, eğitim programlarıyla ilgili sürdürülen çalışmalar büyük olasılıkla başarısız olacaktır (Mafora & Phorabatho, 2013).

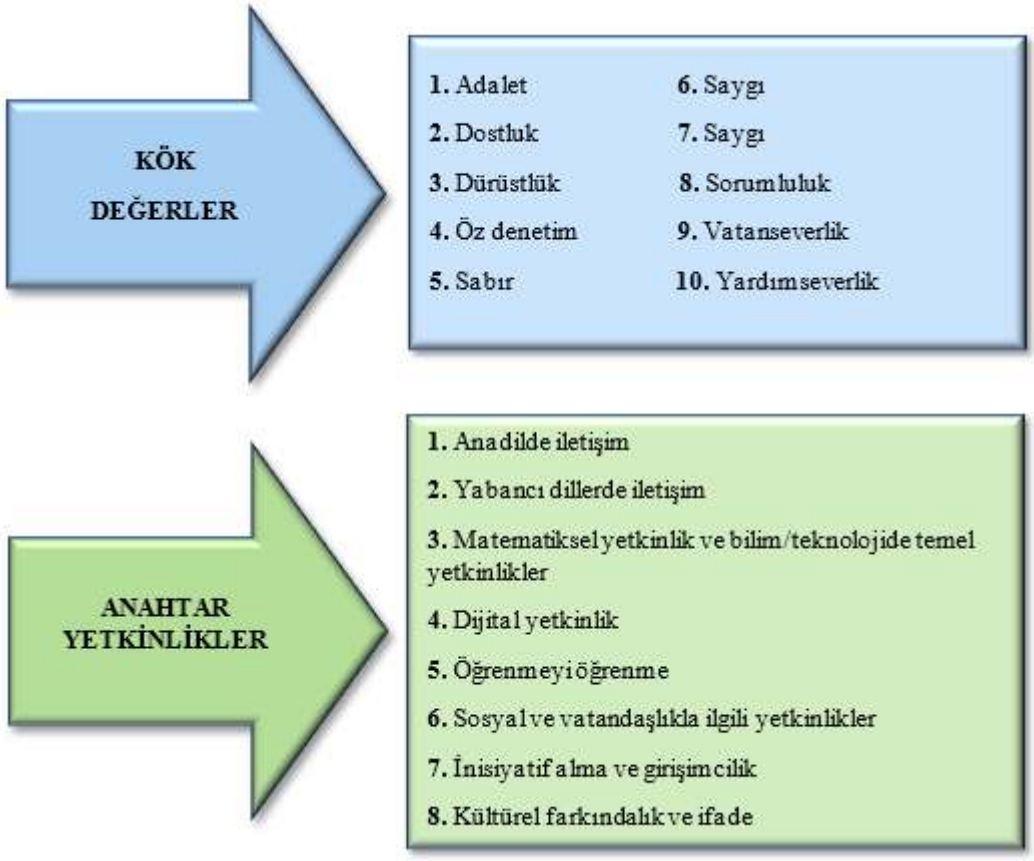
2.1.5. İlköğretim (1-4. Sınıf) Düzeyindeki Öğretim Programlarının Özellikleri

Öğretim programları, "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" ve "Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri" doğrultusunda hazırlanmaktadır. Öğretim programlarında, öğrencilerin edinmesi beklenen her derse ait genel amaçlar, bu amaçlar çerçevesinde öğrencilerin kazanması için belirlenen bilgi, beceri ve tutumların ifade edildiği kazanımlar, bu kazanımların öğrencilere aktarılmasında ve değerlendirilmesinde kullanılacak stratejilere yönelik açıklamalar, yönlendirmeler ve uyarılar yer almaktadır. MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarının, öğrencileri üst bilişsel becerileri kullanmaya yönlendiren; öğrencilerin ön bilgileriyle, diğer disiplin alanlarıyla ve gündelik hayatla ilişkili; beceriler ve yetkinlikler kapsamında etkili öğrenmeyi sağlayan güçlü bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Bu perspektifle hazırlanan öğretim programları, uygulanmaya geçmeden önce bütün paydaşlardan ve kamuoyundan görüş ve önerilerini almak üzere onlarla paylaşılmaktadır. "Askı süreci" olarak isimlendirilen

bu sürecin sonunda elde edilen görüş ve öneriler değerlendirilerek programlarda uygun olduğu düşünülen değişiklikler yapılmakta, sonrasında programlar uygulanmaya başlamaktadır. Uygulanan öğretim programları aracılığıyla ilkokul eğitimi sonunda öğrencilerin, gelişimsel düzeylerine ve kendi kişiliklerine uygun bir bütünlük içinde, öz güvenleri ve öz disiplin anlayışları gelişmiş; günlük hayatında kullanacağı temel düzeyde bilgi ve becerileri edinmiş bireyler olmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e).

MEB tarafından, öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü sağlamak amacıyla, öğrencilerin edinmesi gereken "değerler" ve "yetkinlikler" belirlenmiştir. Değerler, topluma ait milli ve manevi kaynaklardan süzülerek geçmişten günümüze ulaşmış ve sonraki nesle aktarılacak olan öz miras olarak açıklanırken; yetkinlikler ise, bu mirasın hayata ve insanlığa katkı sunmasını sağlayan eylemsel beceriler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e).

İlkokul düzeyindeki bütün öğretim programlarında ortak olarak yer verilen "kök değerler" ve "anahtar yetkinlikler" Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretim programlarında yer alan değerler ve yetkinlikler

Şekil 5'te yer alan anahtar yetkinliklerle ilgili öğretim programlarında şu açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e):

1) *Anadilde iletişim*: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

2) *Yabancı dillerde iletişim*: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.

3) *Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler*: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

4) *Dijital yetkinlik:* İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

5) *Öğrenmeyi öğrenme*: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var

olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.

6) *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.

7) *İnisiyatif alma ve girişimcilik*: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.

8) *Kültürel farkındalık ve ifade*: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.

Öğretim programlarında yer verilen kök değerler ve anahtar yetkinliklerin ayrı bir öğretim programı ya da öğrenme alanı, içeriği, konusu vb. gibi görülmemesi gerektiği; aslında bu değerler ve yetkinliklerin öğretim programlarının her birinde ve her boyutunda bulunduğu; bunların, eğitimin özünü ve ruhunu oluşturduğu belirtilmektedir. Bu nedenle değerler ve yetkinliklerin bir konu anlatımı gibi sunulmaması, sadece öğretim programına bağlı kalınmayıp öğretmenlerin sınıf, okul ve aile iş birliği içinde bunların öğrencilere kazandırılması için aktif rol üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Eskimen, 2018a).

Öğretim programlarında, ölçme ve değerlendirmenin herkes için uygun, herkese göre kullanılabilecek standartlara sahip olmasının beklenemeyeceği belirtilmektedir. Bu yüzden, ölçme ve değerlendirmenin çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla gerçekleştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Eğitim süreci; öğrenciler ve öğrencilere ait akademik düzey, dersin içeriği, sınıf ortamı, okulun olanakları, sosyal çevre gibi birçok değişkenin

etkisi altında bulunduğundan, ölçme ve değerlendirmenin etkililiğinin sağlanmasındaki sorumluluğun programlardan ziyade öğretmen ve program uygulayıcılarına ait olduğu vurgulanmaktadır. Bu noktada öğretmenler üzerindeki temel beklenti, özgünlük ve yaratıcılıktır. Ayrıca, öğrencilerin ilgileri, tutumları, değerleri ve başarıları gibi özellikleri zaman içinde değiştiğinden, bu özelliklerin tek seferde ölçülmesi yerine süreç içindeki değişimlerinin görülmesini sağlayan ölçümlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e).

İlköğretimdeki temel derslere (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri) ait öğretim programlarına yönelik detaylı açıklama ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.5.1. Türkçe Dersi Öğretim Programının (TDÖP) Özellikleri

Türkçe dersi öğretim programında, dilin kullanılmasına yönelik (1) dinleme/izleme, (2) konuşma, (3) okuma ve (4) yazma olmak üzere dört ana beceri temele alınmıştır. Bu dört beceriye ait kazanımlar 1. sınıftan 8. sınıfa kadar kendini tekrarlayan biçimde ilerlemekte ve becerilerin kazandırılmasında metinlerden yararlanılmaktadır. Program, öğrencilerin bu beceriler aracılığıyla kişisel ve sosyal yönden gelişmelerinin, etkili iletişim kurmalarının, Türkçeyi severek ve isteyerek okuma/yazma alışkanlığı edinmelerinin sağlanması amacıyla gereken bilgileri, becerileri ve tutumları içeren bir yapı içinde oluşturulmuştur. Dilsel becerilerin ve yeterliliklerin geliştirilmesinin, farklı alanlardaki öğrenmelerin, bireysel ve toplumsal gelişmenin ve meslek edinmek için gereken becerileri kazanmanın ön koşulu olduğu kabul edilmektedir. Bu sebepten, 1-8. sınıflardaki kazanımların yapısının ve sıralanışının, öğrencilerin hem dilsel hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2018a).

Programda, dil öğrenimi doğrusal olarak gerçekleşmediğinden dil becerilerinin öğretilmesinde tek bir yaklaşımın kullanılmaması, değişik yöntem ve tekniklerin birlikte ve uyum içinde kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesinde 1., 2. ve 3. sınıflarda sürece ve performansa dayalı bir yaklaşımın temele alınması; ölçme sonucunun öğrenci performansına yönelik yargıda bulunmak için değil, tanılama amaçlı kullanılması belirtilmektedir. Bunun için kontrol listeleri, dereceli puanlama ölçekleri ya da yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılabileceği ifade edilmiştir. 4-8. sınıflara ait ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise, süreçle birlikte

sonuca dayalı ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerektiği; bilişsel becerileri ölçmek için yazılı sınavların kullanılabileceği ifade edilmiştir. Yazılı sınavlar hazırlanırken kullanılan maddelerin öğretim programının kazanımlarıyla ilişkili olmasına; öğrenciler için üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlayacak farklı madde türlerinin kullanılmasına dikkat çekilmektedir. Dil becerilerini daha bütüncül olarak değerlendirmek için öğrencilere ait ürün dosyalarından ve elektronik portfolyolardan yararlanılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2018a).

Türkçe dersi öğretim programında okuma yazma öğretiminin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Programda ilk okuma yazma sürecine dair (1) hazırlık, (2) başlama/ilerleme ve (3) bağımsız okuma/yazma aşamaları detaylıca açıklanmaktadır. 1. sınıfta okuma ve yazma öğretimi tamamlanmaktadır. 2. sınıfta öğrencilerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır. 3 ve 4. sınıf ise, öğrencilerin kendilerine özel yazı alışkanlıklarını kazanmalarına imkân tanıyacak yazı çalışmalarının yoğunluk kazandığı sınıf düzeyidir (MEB, 2018a). Ayrıca 3 ve 4. sınıfta, her hafta bir ders saatinin yazı çalışmaları için kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilerin düzgün, temiz ve başkaları tarafından kolaylıkla okunabilir yazılar yazabilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte asıl amaç, öğrencilerin düzen alışkanlıklarını geliştirmektir (MEB, 2018a).

Türkçe dersinde işlenmesi için her sınıf düzeyinde sekiz adet temanın kullanılması gerekmektedir. Bu temalardan üç tanesi zorunlu olarak "Erdemler", "Milli Kültürümüz" ve "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarından oluşmalıdır. Geriye kalan beş tema için ise, "Birey ve Toplum", "Okuma Kültürü", "İletişim", "Hak ve Özgürlükler", "Kişisel Gelişim", "Bilim ve Teknoloji", "Sağlık ve Spor", "Zaman ve Mekân", "Duygular", "Doğa ve Evren", "Sanat", "Vatandaşlık" ve "Çocuk Dünyası" gibi temalar belirlenmiş ve hangi beş temanın seçileceği inisiyatife bırakılmıştır. Programda ayrıca, her bir tema kapsamında işlenebilecek konu önerileri sunulmuştur (MEB, 2018a). TDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlara yönelik açıklamaların bazı noktaları aşağıda özetlenmiştir:

- İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin

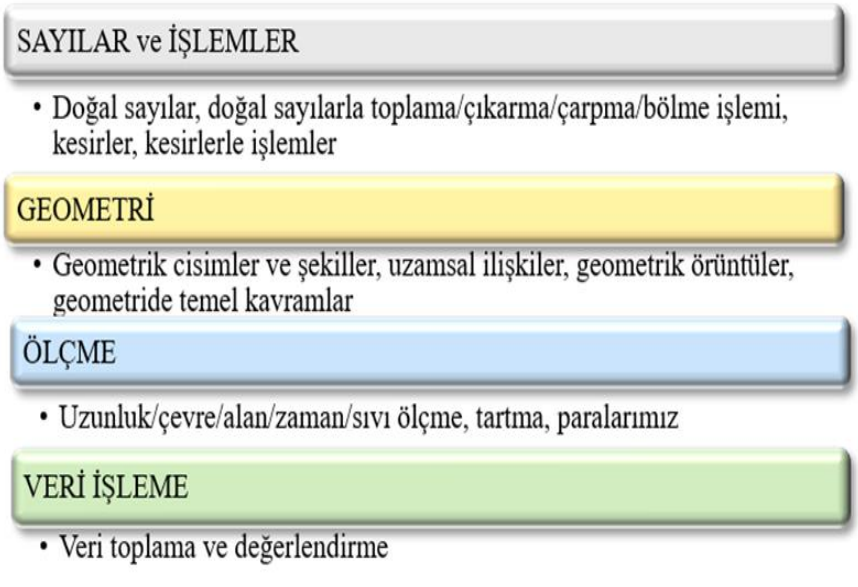
kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır. İlk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir: 1) İlk okuma yazmaya hazırlık, 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, 3) Bağımsız okuma ve yazma.

- Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra ve temaya başlamadan önce en az iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarını yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler sıklıkla kullanılmalıdır.
- Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerekmektedir. Yazı çalışmaları, öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması hedeflenmektedir. Yazı çalışmaları ile öğrencilerin bu düzeyde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir.
- Yazı çalışmalarını zevkli biçimde sürdürmek için çeşitli resim, şekil, renk ve süslemeler de yaptırılmalıdır. Öğrenciler için örnek çalışmalar hazırlanmalıdır. Bu çalışmaları öğrencilerin kopya etmeleri sağlanmalıdır. Yazılarını özenli ve düzenli yazmaları gerektiği vurgulanmalıdır.
- Bu süreçteki nihai hedef öğrencilerin tertip ve düzen alışkanlıklarının geliştirilmesidir. Yazının kâğıt üzerinde diziliş ve yazılışına dikkat etmeleri, buna uygun şekil, resim ve renklerle süslemeler yapmaları sağlanmalıdır. Bu uygulamayı öğrencinin kâğıt üzerine dengeli, orantılı ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakacak biçimde yazılar yazması takip etmelidir.
- Sonuç olarak öğrencilerden kendilerine has, okunaklı ve düzgün yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir. (MEB, 2018a)

2.1.5.2. Matematik Dersi Öğretim Programının (MDÖP) Özellikleri

Matematik dersi öğretim programının ulaşmaya çalıştığı genel amaçlardan bazıları şunlardır: öğrencilerin, matematiksel okuryazarlık, tahminde bulunma ve işlemleri zihinden yapma becerilerini geliştirmelerini ve bu becerileri kullanabilmelerini;

matematiksel kavramları günlük hayatta kullanabilmelerini; problem çözerken kendi akıl yürütmelerini ifade edebilmelerini ve başkalarına ait matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri görebilmelerini sağlamak. Bu amaçlarla hazırlanan program, ilkokul düzeyi için "*Sayılar ve İşlemler*", "*Geometri*", "*Ölçme*" ve "*Veri İşleme*" olarak dört öğrenme alanını içermektedir. Bu öğrenme alanlarının kapsamında ele alınan alt öğrenme alanları Şekil 6'da gösterilmiştir (MEB, 2018b):



Şekil 6. Matematik dersi öğrenme alanları

Tüm öğrenme alanları bütün sınıf seviyelerinde ele alınmakta, ancak bu alanlara ait bazı alt öğrenme alanları belli bir sınıf düzeyinden sonra işlenmekte veya kapsam dışında tutulmaktadır. Örneğin; "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanında yer alan çarpma, 2. sınıf itibariyle öğretilmekte; "Geometri" öğrenme alanı içindeki geometrik örüntülere 4. sınıfta yer verilmemektedir. Ayrıca bu öğrenme alanlarındaki kazanımlar, sınıf düzeyi ilerledikçe genişlemektedir. Örneğin; 1. sınıf düzeyinde rakamlar ve 20'ye kadar olan sayılar öğretilirken; 4. sınıfta dört, beş ve altı basamaklı sayıların öğretimi gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018b).

Matematik dersi öğretim programında öğrenci merkezli ve kavramsal anlamanın önemsendiği bir bakış açısı hakimdir. Programda, anahtar yetkinliklerle birlikte değerlerin de uygun kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğrenme ortamının oluşturulmasında programda sunulan öneriler ve kazanımlar dikkate alınmak şartıyla öğretmenlere esneklik tanınmakta; öğretim sırasında öğretmenlerin düşüncelerini ifade etmeleri için öğrencileri

yönlendirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan, "Bu probleme benzer bir problemle daha önce karşılaştın mı? Eğer karşılaştıysan nasıl bir yol izlediğini hatırlıyor musun? Bu problemin çözümünde işe yarayacak yolu biliyor musun?" gibi soruların, öğrencilerin düşünme biçimini desteklemesi ve güçlendirmesi için kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, içerikle ilişkili olduğu düşünülen kısımlarda matematiksel oyunların kullanılması; diğer derslerle (Hayat Bilgisi dersinde geri dönüşüm konusu gibi) matematik dersinin uygun zamanlarda ilişkilendirilmesi önerilmektedir (MEB, 2018b). MDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları ihmal edilmemelidir. Bu nedenle matematik öğretim çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stillerini ve stratejilerini öne çıkaran uygulamalara öncelik ve önem verilmelidir.
- Öğrencilerin önceki öğrenmeleri tespit edilmeli ve etkin öğrenmeyi destekler nitelikteki etkinliklerle öğrencilerin yeni matematiksel kavramları önceki kavramların üzerine inşa etmeleri için fırsatlar sunulmalı ve bu süreçte öğrenciler cesaretlendirilmelidir.
- Yeni kavramların öğretiminde ve yapılacak olan değerlendirmelerde mümkün olduğu ölçüde somut materyaller kullanılmalıdır. Sayı kartları, onluk bloklar, kesir takımları, basit günlük materyallerden elde edilecek çeşitli modeller vb. bu materyallere örnek olarak gösterilebilir.
- Matematik öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri, matematiksel kavramların içselleştirilmesi, anlaşılması ve yapılandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, öğretim sürecinde kavramları nasıl yapılandırdıklarını sergilerken, bireysel ve bireylerarası iletişim kurmaya da teşvik edilmelidir.
- Matematiksel kavramların öğrenimi sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için öğretmenlerin yönlendirmeleri gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda, "Bu probleme benzer bir problemle daha önce karşılaştın mı? Eğer karşılaştıysan nasıl bir yol izlediğini hatırlıyor musun? Bu problemin çözümünde işe yarayacak yolu biliyor musun?" gibi sorularla öğrencinin düşünme sürecini ortaya koymasına ve güçlendirmesine fırsat verilmelidir.
- Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin matematik başarısı üzerine etkisi göz ardı edilemez. Ünite içerikleriyle ilişkili olarak uygun görülen bölümlerde matematik oyunlarına yer vermeye çalışılmalıdır.
- Matematiğin hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı, bunun için her fırsat matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmelidir. Bu amaçla diğer

derslerle Matematik dersi arasında yeri geldikçe ilişkilendirmeler yapılmalıdır. Örneğin gerek günlük hayatta karşılaşılan gerekse Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi içinde yer bulan ekmek israfı, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı hayat, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi konular özellikle vurgulanmalı ve bu konularda örnekler verilmelidir.

- Programın uygulanmasında öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, matematik öğretim sürecinde uygun yöntem ve yaklaşımlar tercih edilmelidir.
- Matematik Dersi Öğretim Programı öğrenciyi merkeze alan ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkarmaktadır.
- Bir kazanımın işleniş süresi, başta öğrencilerin seviyesi olmak üzere birçok değişkene bağlıdır. Bu nedenle programdaki kazanımlara yönelik verilen işleniş süreleri ve yüzdeleri kesin olmayıp yaklaşık değerleri belirtmektedir.
- Ders kitaplarında, ünitelerin genel sıralamasında bir değişiklik yapmamak kaydıyla ünite içindeki kazanımların veriliş sırasında değişikliğe gidilebilir. Sınıf seviyesine göre kazanımlar birleştirilerek işlenebilir. Gerekli hâllerde bir kazanım başka bir ünite altında da ele alınabilir. (MEB, 2018b)

2.1.5.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (HBDÖP) Özellikleri

Hayat Bilgisi dersinde asıl amaç, temel yaşam becerilerini edinmiş, kendinin farkında olan, yaşamını sağlık ve güven içinde sürdüren, toplumsal değerlere sahip, doğa ve çevreye saygılı, araştırabilen, üretebilen ve vatanını seven bireylerin yetiştirmesini sağlamaktır. Öğrencilerin birey-toplum-doğa ilişkisi temelinde gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını amaçlayan programda, kazanımların bu amaçla bütünlük içinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretim programında Hayat Bilgisi dersine özgü temel yaşam becerileri belirlenmiş ve Şekil 7'de gösterildiği gibi sıralanmıştır (MEB, 2018c):

Şekil 7. Hayat Bilgisi dersi becerileri

Ünite temelli bir yaklaşımla hazırlanan programda, "*Okulumuzda Hayat*", "*Evimizde Hayat*", "*Sağlıklı Hayat*", "*Güvenli Hayat*", "*Ülkemizde Hayat*" ve "*Doğada Hayat*" olmak üzere her sınıf düzeyinde işlenecek olan altı ünite ve her ünite için, sınıf düzeyine uygun kazanımlar belirlenmiştir (MEB, 2018c). Program kapsamında, dersin işlenişinin okul içinde ve dışında yapılacak uygulamalarla desteklenmesine; özellikle resmi ya da özel kurum ve kuruluşların ziyaret edilerek ilgili kazanımlara destek sağlayacak etkinliklerin gerçekleştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin çevresinde gördüğü canlı ve cansız varlıkların incelenmesine fırsat verilerek, doğayla ilgili kazanımlarda basit deneylerin yaptırılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretim programında bulunan bazı kazanımların, ilgili olduğu belirli gün ve haftalarda işlenmesi önerilmektedir. Örneğin; 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Ülkemizde Hayat" ünitesinde yer alan "*Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya istekli olur.*" kazanımının ve ilgili konuların 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nın olduğu gün ve haftada işlenmesi gibi. Ancak bu süreçte, üçüncü sınıfa kadar öğrencilere henüz 1000'den büyük sayıların okunması ve yazılması öğretilmediğinden, millî bayramlarla ilgili konular işlenirken tarihlerin, rakam ya da yazıyla verilmemesi gerektiğine; dersi işlerken öğretmenin, bu tarihleri sözlü bir şekilde belirtebileceğine dikkat çekilmektedir. Ders işlenirken, öğrencilerin gelişimsel düzeyine uygun bir şekilde kazanımlar için gereken temel yaşam becerilerini edinmelerine önem verilmesi ve etkinliklerin bu anlayışa göre hazırlanması gerektiği

belirtilmektedir (MEB, 2018c). HBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

- Dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda önceden planlanan öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
- Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Kazanımlar doğrultusunda yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin çevrelerinde bulunan canlı ve cansız varlıkları etik konulara dikkat ederek öğretim materyali olarak kullanmalarına imkân tanınmalıdır.
- Özellikle öğrencilerin araştırma yapmaları beklenen çalışmalarda, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. materyaller kullanarak sınıfta arkadaşları ile paylaşması desteklenmelidir.
- Doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilir.
- Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlenmelidir. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen gün ve haftada, Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı "Ülkemizde Hayat" ünitesi 1.5.6. "Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya istekli olur." kazanımı ile ilgili konular işlenebilir.
- Üçüncü sınıfa kadar millî bayramlar vb. konular işlenirken öğrenciler henüz 1000'den büyük sayıları okumayı ve yazmayı öğrenmedikleri için ders kitabında tarihler, rakam veya yazı ile verilmemelidir. Dersin işlenişinde öğretmen, bu tarihleri sözel olarak belirtebilir.
- Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır.
- Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve etkinlikler bu anlayışla hazırlanmalıdır. (MEB, 2018c)

2.1.5.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (SBDÖP) Özellikleri

Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla hedeflenenler arasında, öğrencilerin vatan ve millet sevgisine sahip, haklarının bilincinde olan ve bu hakları kullanabilen, sorumluluklarını üstlenen, millî bilinci benimsemiş vatandaşlar olarak eğitilmesi; Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti için öneminin kavratılıp bu değerleri devam ettirmeye istekli öğrenciler yetiştirilmesi; öğrencilere çevresi ile dünyanın coğrafi özelliklerini tanıtarak mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilerin toplumsal ilişkilerini düzenlemede karşılaştıkları problemleri çözebilmek için temel iletişim becerilerini kullanmalarını sağlamak yer almaktadır. Öğretim programında bu derse özgü belirlenen beceri ve değerlere yer verilmekte ve bunlar Tablo 2'de görüldüğü gibi sıralanmaktadır (MEB, 2018d):

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler ve Değerler

TEMEL BECERİLER	1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
	2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
	3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
	4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
	5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
	6. Empati	20. Öz denetim
	7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
	8. Girişimcilik	22. Problem çözme
	9. Gözlem	23. Sosyal katılım
	10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
	11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
	12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
	13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
	14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	
DEĞERLER	1. Adalet	10. Estetik
	2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
	3. Bağımsızlık	12. Özgürlük
	4. Barış	13. Saygı
	5. Bilimsellik	14. Sevgi
	6. Çalışkanlık	15. Sorumluluk
	7. Dayanışma	16. Tasarruf
	8. Duyarlılık	17. Vatanseverlik
	9. Dürüstlük	18. Yardımseverlik

Bu ders kapsamında her sınıf düzeyi için geçerli olan yedi adet öğrenme alanı belirlenmiştir: "ben" ve "biz" olma süreçlerinin anlatıldığı "Birey ve Toplum"; kültür ile kültürel miras temalı "Kültür ve Miras"; coğrafya odaklı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler"; bilim ve teknolojideki gelişmelerin işlendiği "Bilim, Teknoloji ve Toplum"; girişimci ve bilinçli tüketici becerilerini kapsayan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim"; sosyolojinin, siyaset biliminin ve hukukun temele alındığı "Etkin Vatandaşlık" ile gelişen dünyanın takip edildiği "Küresel Bağlantılar". Bu öğrenme alanlarında, birçok farklı sosyal bilim dalı ile insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmakta; konuların öğretiminde bu bilim dallarının birbirinden ayrı olarak ele alınmaması, bu süreçte disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kazanımlar gerçekleştirilirken "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün- gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretimine temel oluşturan ilkelerin dikkate alınması ve gerektiğinde işleniş sıralamasında değişiklik yapılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca programda, kavram öğretiminin önemli bir yer tutması sebebiyle, kavram öğretiminde sınıflamalardan yararlanılması ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının dikkate alınması önerilmekte; kavram kargaşası ve kavram yanılgılarının önlenmesine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018d). SBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

- Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.
- Kazanımların gerçekleştirilmesinde "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabilir.
- "Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak

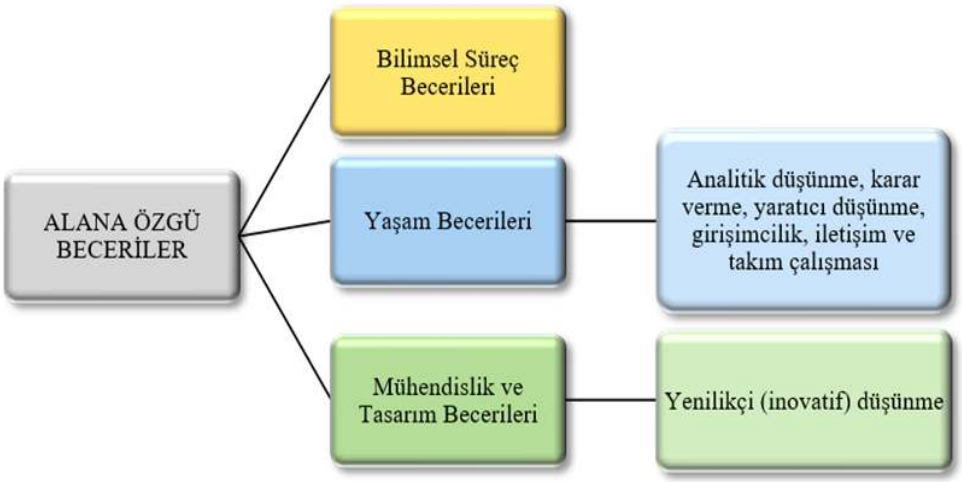
öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır.

- Program'da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.
- Program'da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.
- Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.
- Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.
- Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.
- Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.
- Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek

amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir. (MEB, 2018d)

2.1.5.5. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (FBDÖP) Özellikleri

Öğrencilerin fen okuryazarı olmalarını sağlamak temelinde hazırlanan programın genel amaçları arasında şunlar yer almaktadır: öğrencilerin fen bilimleri ve mühendislik uygulamalarıyla ilgili temel bilgileri kazanması; doğayı keşfederek insan ve çevre ilişkisinin anlaşılmasında, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini edinerek karşılaştığı problemlere çözümler üretebilmesi; birey-çevre-toplum etkileşimini fark ettirerek, öğrencilerde toplumsal, ekonomik ve doğal kaynaklarla ilgili sürdürülebilir kalkınma bilincinin geliştirilmesi. Bu amaçla hazırlanan programda alana özgü belirlenen üç beceri Şekil 8'de gösterilmiştir (MEB, 2018e):



Şekil 8. Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan beceriler

Bilimsel süreç becerileri, gözlemleme, ölçüm yapma, sınıflandırma, verilerin kaydedilmesi, hipotez oluşturma, verilerin kullanımı, değişkenlerin kontrol edilmesi ve deneysel çalışmalar gibi bilimsel becerileri içermektedir. Yaşam becerileri, bilimsel bilginin edinilmesine ve kullanılmasına yönelik analitik düşünebilme, karar verebilme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi becerileri içermektedir. Mühendislik ve tasarım becerilerinde ise, öğrencilerin buluş ve inovasyon becerileri aracılığıyla ürün ortaya koymaları ve bu ürünlerin katma değer kazanması konusunda stratejileri geliştirebilmeleri yer almaktadır (MEB, 2018e).

Bu bağlamda oluşturulan program kapsamında, 3. sınıf ve 4. sınıf için belirlenen üniteler Şekil 9'da gösterilmiştir:

3. SINIF					
No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre	
				Ders Saati	Yüzde %
1	Gezegenimizi Tanıyalım	Dünya ve Evren	5	9	8,3
2	Beş Duyumuz	Canlılar ve Yaşam	3	6	5,6
3	Kuvveti Tanıyalım	Fiziksel Olaylar	4	15	13,9
4	Maddeyi Tanıyalım	Madde ve Doğası	4	17	15,7
5	Çevremizdeki Işık ve Sesler	Fiziksel Olaylar	8	21	19,4
6	Canlılar Dünyasına Yolculuk	Canlılar ve Yaşam	8	18	16,7
7	Elektrikli Araçlar	Fiziksel Olaylar	4	22	20,4
		Toplam	36	108	100

4. SINIF						
No		Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre	
					Ders Saati	Yüzde %
Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları		* Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları bölümündeki yönergelere göre öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapması beklenir.				
	1	Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	Dünya ve Evren	5	15	13,9
	2	Besinlerimiz	Canlılar ve Yaşam	6	18	16,7
	3	Kuvvetin Etkileri	Fiziksel Olaylar	5	12	11,1
	4	Maddenin Özellikleri	Madde ve Doğası	10	21	19,4
	5	Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	Fiziksel Olaylar	12	21	19,4
	6	İnsan ve Çevre	Canlılar ve Yaşam	2	6	5,6
	7	Basit Elektrik Devreleri	Fiziksel Olaylar	3	6	5,6
		Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği (Öğrencilerin yıl içerisinde ortaya çıkardıkları ürünü etkili bir şekilde sunmaları beklenir.)			9	8,3
			Toplam	46	108	100

Şekil 9. Fen Bilimler öğretim programında yer alan 3. ve 4. sınıf üniteleri
Kaynak: MEB, 2018e, s. 12

Şekil 9'da görüldüğü gibi 4. sınıf düzeyinde "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" yer almaktadır. Programın bu boyutunda, öncelikle öğrencilerin ünitelerde işlenen konularla ilgili günlük hayatlarından bir ihtiyacı veya problemi tanımlamaları gerekmektedir. Daha sonra öğrenciler, belirledikleri ihtiyaç veya problem için seçtikleri çözümle ilgili planlama yapmakta; sonrasında ise bir ürün ortaya koyarak bu ürünü sunmaktadırlar. Ürünün tasarlanması ve üretilmesi sürecinin okul ortamında gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, ürünlerini

geliştirirken deneme yapmaları, bu denemelerden elde ettikleri verileri kaydederek grafik okuma ve yorumlama becerileriyle değerlendirmeleri gerekmektedir (MEB, 2018e).

Fen Bilimleri dersindeki öğretim uygulamalarında bütüncül bir bakış açısı benimsenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen, teşvik edici olmalı ve öğrencileri yönlendirmelidir. Öğrenciler ise bilginin kaynağını araştırmalı, sorgulamalı, tartışmaya açık ve problemlerin çözümüne yönelik ürün oluşturabilen bireyler olmalıdır. Bu süreçte, fen bilimleri ile mühendislik alanları bütünleştirilerek öğrencilerin problemlere yönelik disiplinler arası bakış açısına sahip olması beklenmektedir (MEB, 2018e). FBDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır.
- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsenmiş; genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi esas alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin rolü öğrencilere fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleştirilmesi için rehberlik yaparak öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmaktır.
- Öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi görüşlerini rahatça açıklayabilecekleri demokratik bir sınıf atmosferi oluşturulması, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmesine, muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmen, fen bilimlerinin değerini, önemini ve bilimsel bilgiye ulaşmanın sorumluluk ve heyecanını öğrencileriyle paylaşan ve aynı zamanda sınıfındaki araştırma sürecini yönlendiren bir rehber rolündedir.
- Öğretmen, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendirir ve uygulamalarda evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlar. Öğrenciler, akranları ile birlikte bir bilgiyi araştırıp sorgularken etkili iletişim ve iş birliği gerçekleştirir. Bu iş birliğinin öğrenme

ürünlerinin değerlendirilmesinde de sağlanması, programın amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır. Öğrencilerden beklenen proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtma vb. performansların mümkün olduğu kadar sınıf içinde ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Etkinliklerin okul atmosferi içerisinde akranları ile birlikte yapılması beklenmektedir.
- Öğrenme süreci; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenir.
- Fen Bilimleri dersi öğretim programında bilimin uygulama ve ekonomiye girdi üretme niteliği önemsenmiştir. Bu bağlamda her bir ünite, konu ve kazanım günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözeten bir yaklaşımı benimsemiştir. "F.7.3.3.3. Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlar.'' kazanımı gerçekleştirildiğinde sürtünme kuvvetinin günlük hayata etkileri öğrenci zihninde açıklık kazanacaktır. Bu berraklaşma farklı ortamlardaki sürtünmelerin araçlar üzerindeki etkisinin farkına varmasına, bu alanlarda öğrencinin girişimlerde bulunma ve geçim yolları oluşturma potansiyellerini harekete geçirmesine vesile olacaktır. Dolayısıyla fen bilimleri ve bilimsel bilgi edinme süreci uygulama ve teknolojik ürün üretmeyle bu ise girişimcilik

> yeterliliği ile hayata değer katma ve maddi kültürün gelişimine ve ekonomik yaşama hizmet edecektir. (MEB, 2018e)

2.1.6. Yeterlilik Kavramı

Herhangi bir kurum, kuruluş ya da şirketin başarılı bir şekilde işlemesi, içinde barındırdığı insanların yüksek performans göstermesine bağlıdır. Öyle ki söz konusu bu organizasyonların, kendi vizyonunu, misyonunu gerçekleştirebilen ve hedeflerini karşılayabilen yetenekli çalışanları seçmesi, yüksek performanslı bir işleyiş için kritik öneme sahiptir. Bu çalışanları yetenekli kılan ve onların pozisyonlarını başarılı bir şekilde sürdürmelerini sağlayan şey ise sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleridir. Bu bileşenler bir araya gelerek, kişinin belirli bir alanda ortalamanın üstünde performans göstermesi ve mesleki kalitesini arttırması amacına hizmet etmektedir (Skorková, 2016). Mesleki kaliteyi ve dolayısıyla mesleki performansı arttıracak niteliklerin toplamı ise literatürde "yeterlilik" kavramı ile ifade edilmektedir.

Yeterlilik kavramının kaynağı, Latince "competentia" kelimesine dayanmakta ve "yargılama/konuşma hakkına sahip olan" anlamına gelmektedir (Caupin, Knoepfel, Koch, Pannenbäcker, Pérez-Polo & Seabury, 2006). Sözlük anlamı "*yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevini yerine getirme gücü*" olarak ifade edilen yeterlilik kavramının, bazı ifadelerde (yeterlik belgesi, yeterlik eğitimi, yeterlik sınavı vb.) "yeterlik" şeklinde de kullanıldığı görülmektedir. Ancak sözlükte bu iki kavramın eş anlamlı olarak verilmesi, aralarında bir anlam farklılığı olmadığını göstermektedir (TDK, 2011, s. 2584). Literatürde de bu kavramın, hem "yeterlik" olarak (Altun & Gülay, 2017; Baykara, 2011; Çaycı, 2011; Oktay, Şenol, Engin & Şimşek, 2020; Saygılı, 2020; Şahan & Ceyhan, 2019; Şahin & Gürbüz, 2016) hem de "yeterlilik" olarak (Aydın, 2020; Çiltaş & Akıllı, 2011; Erten, 2020; Gürler & Tekmen, 2020; Karaca & Aktaş, 2019; Karacaoğlu, 2008; Karadağ, 2007; Karavar, 2018; Şad & Nalçacı, 2015) yer aldığı görülse de kullanımda karşılaşılan bu farklılığın, kavramın anlamını etkilememesi sebebiyle çalışmada "yeterlilik" şeklinde kullanılması tercih edilmiştir.

Genel anlamda, bir bireyin belirli bir işte bir görevi veya bir faaliyeti başarıyla gerçekleştirmesini sağlayan beceriler, bilgiler, nitelikler ve davranışların bir kombinasyonu (McMullan, Endacott, Gray, Jasper, Miller, Scholes & Webb, 2003; Taşgın, 2010) olarak tanımlanan yeterlilik kavramının ilk kez David McClelland'a ait bir makalede kullanıldığı belirtilmektedir (Chouhan & Srivastava, 2014; Vathanophas &

Thai-ngam, 2007). McClelland (1973), çalışmasında geleneksel akademik yetenek ve bilgiyi ölçen testlerin akademik performansın iyi birer göstergesi olmasına rağmen, bunların nadiren iş performansını ve yaşamdaki başarıyı ölçebildiğini iddia ederek işyerindeki performansın güvenilir bir yordayıcısı olarak yeterlilik kavramını ortaya atmıştır. Böylelikle yeterlilik, insan kaynakları uygulamaları ve mesleki kalitenin arttırılması çalışmalarının önemli bir faktörü haline gelmiştir (Chouhan & Srivastava, 2014; Simpson, 2002).

Farklı bilim insanları yıllar boyunca bu kavrama yönelik farklı tanımlamalar yapmıştır. Yapılan tanımlamaların ilki, kavramın da çıkış noktasını yaratan McClelland (1973) tarafından "daha etkili ve daha üstün iş performansı sağlayan kişisel özellikler veya alışkanlıklar dizisi" olarak ifade edilmiştir. Klemp (1980) ve Jacobs (1989) da bu tanımlamaya paralel bir tanımlama yaparak, yeterliliğin bir görevi başarıyla tamamlamak için gözlemlenebilir bir beceri olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Chouhan & Srivastava, 2014, s. 15). Bartram, Robertson ve Callinan (2002) yeterliliğin istenilen sonuçların sağlanmasında etkili olan davranış kümeleri olduğunu belirtirken; Deakin Crick (2008) yeterliliği, belirli bir alanda etkili ve somutlaşmış performansı sağlayan karmaşık bir bilgi, beceri, anlayış, değer, tutum ve arzu karışımı olarak tanımlamaktadır. Nessipbayeva'ya (2012) göre ise yeterlilik, ustalığın elde edilmesini sağlayacak bir veya daha fazla becerinin oluşturduğu performanslar bütünüdür. Spencer ve Spencer (1993) da yeterliliği, eğitimler, iş ve yaşam deneyimleri yoluyla edindiğimiz ve kullanabildiğimiz bilgi ve beceriler olarak açıklamaktadır. Bir başka tanıma göre ise yeterlilik; güdülerin, tutumların, değerlerin, içerik bilgisinin ve davranış becerilerinin, güvenilir bir şekilde ölçülebilen ve ortalama bir performanstan üstün olarak oluşan bir toplamıdır (Koster & Dengerink, 2008). Tucker ve Cofsky (1994) ise, yeterliliğin beş ana bileşeni olduğunu belirtmektedir:

- *Bilgi*: Bireydeki bilgi ve öğrenmeleri ifade eder. Bir cerrahın insan anatomisi bilgisi gibi.
- *Beceri*: Bireyin belirli bir görevi yerine getirme yeteneğini ifade eder. Bir cerrahın ameliyat yapma becerisi gibi.
- *Benlik kavramı ve değerler*: Bireyin belirli bir durumda başarılı olabileceğine olan inancıdır. Bir cerrahın karmaşık bir ameliyatı gerçekleştirirken kendine güvenmesi gibi.

- *Kişisel özellikler*: Fiziksel özellikler, durumlara karşı tepki, tutarlı olma gibi özellikleri belirtir. Bir cerrahın ameliyat sırasında iyi görebilme özelliği, stres altında sakin kalma becerisi gibi.
- *Güdüler*: Eylemi harekete geçiren duygular, arzular, fizyolojik ihtiyaçlar veya benzer dürtülerdir. Bir cerrahın hastasısın iyiliği için kişisel sorumluluk alması gibi.

Chouhan ve Srivastava (2014), yeterlilik kavramıyla ilgili yapılan farklı tanımlamaları şu şekilde özetlemektedir: yeterlilikler, belirli bir işte veya belirli bir organizasyondaki iş rolünde önemli sonuçlar elde etmek için gerekli olan başarı faktörlerinin toplamıdır. Bu başarı faktörleri, belirli davranışlar açısından tanımlanan ve bu işlerde üstün performansı sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerin birleşimidir.

Yeterlilikler çeşitli amaçlara hizmet etmektedir. Örneğin, bazı iş sahalarında çalışabilmek için bir ön koşul olabilecekleri gibi, eğitim-öğretim hizmetleri sonucu bireyler tarafından edinilen öğrenme düzeyini belirlemede de kullanılabilmektedirler. Ayrıca kişisel başarının bir ifadesi olarak bireyler için de önemlidirler. Yeterliliklere ait farklı kullanım alanlarının bulunması, yeterliliklerin bir araya getirilmesi, düzenlenmesi ve sıralanması, böylece yeterlilik sistemlerinin daha anlaşılır hale gelmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2015). Bu ihtiyaç doğrultusunda sistematik bir yaklaşımla yeterlilikleri sınıflandıran ve yeterlilik sistemlerini belirlenmiş seviyelerle bütünleştirmeye yarayan araçlar geliştirilmektedir. "Yeterlilikler çerçevesi" olarak adlandırılan bu araçlar sayesinde işverenler işgücünün sahip olduğu potansiyel kazanımlar hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Devletler kalkınmayı sağlamak ve küresel pazarda yer edinebilmek için kendi yeterlilik çerçevelerini hazırlama ve uygulamaya koyma süreçlerini resmi bir politika aracı olarak görmektedirler. Yeterlilik çerçevelerini belirlemenin olumlu etkileri sonucunda, birçok ülke kendine ait yeterlilik çerçevesini belirleyerek bunları geliştirme üzerine yoğunlaşmıştır (MYK, 2015).

Ülkelerin yeterlilik sistemlerinde yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak, Avrupa'daki farklı ülkelere ait yeterliliklerin daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla ortak bir kıyaslama aracı oluşturmak; bir ulusa ait yeterliliklerin diğer uluslarınkiyle bağlantısını sağlayan ortak bir referans çerçevesi belirlemek ve bu sayede bireylerin ülkeler arasındaki hareketliliklerinde ortak yeterlilik seviyeleri sunmak için Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi ortak bir çalışma ile "Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi"

ni oluşturmuşlardır (European Union, 2008). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, yeterliliklerin bilgi, beceri ve yetkinliklerle açıklandığı ve bunların 1. Seviye'den (en temel) 8. Seviye'ye (en ileri) kadar sıralandığı, uluslararası düzeyde kabul görmüş bir çalışmadır. Danışma grubunda ülkemiz temsilcilerinin de bulunduğu bu çalışmada, ulusal düzeyde hazırlanan yeterlilik çerçevelerinin mümkün olduğunca güncel tutulması ve yeterlilik seviyelerinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi seviyeleri ile uyumlu ve ilişkili olması tavsiye edilmektedir. Türkiye'de ise MYK (2015) tarafından ulusal yeterliliklerin belirlenmesi, uygulamaya konulması ve güncelliğinin sağlanması ile ilgili usul ve esasları düzenlemek amacıyla "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)" hazırlanmıştır. TYÇ, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne uyacak biçimde hazırlanmış; tüm eğitim kademeleri ve türlerinde olmak üzere, örgün ya da yaygın bütün eğitimler aracılığıyla kazanılacak olan tüm yeterliliklere ait esasları belirten resmi bir belgedir. TYÇ sayesinde, tüm yeterliliklerin bir bütünlük içerisinde ilişkilendirilmesi sağlanmakta ve böylece yeterliliklerin tanımlanması, sınıflandırılması ve karşılaştırılması için açık ve tutarlı bir yöntem sunulmaktadır (MYK, 2015).

Farklı kuruluşlar, işletmeler ve organizasyonlar vb. küresel eğilimleri kişisel performansın iyileştirilmesine entegre edebilmek için farklı yeterlilik modellerini kullanmaktadır. Belirli bir alan kapsamında bir görevi yerine getirmenin şartı olan yeterliliklerle ilgili bütün bilgi, beceri ve davranışların sınırını yine o alanın kapsamı belirlediğinden (Vathanophas & Thai-ngam, 2007), farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde ele alınan yeterlilik türlerini görmek mümkündür. Örneğin; bireylerin etnik ve kültürel açıdan kendilerinden farklı olan bir başka bireyle doğru bir şekilde iletişim kurabilmesini ifade eden "*çok kültürlü yeterlilik*" (Gay, 1994); farklı alanlardaki birçok araştırmanın konusunu oluşturmaktadır (Akçaoğlu & Arsal, 2018; Çapçı, 2020; Iverson & Seher, 2017; Karadağ, 2019; Midgett, Hausheer & Doumas, 2016; Saygılı, 2020; Tao, Owen, Pace & Imel, 2015). Bir başka yeterlilik türü olan "*sosyal yeterlilik*" kavramı ise bireylerin toplum içerisinde yaşamını sürdürebilmede başarılı olmalarını sağlayan geniş bir davranış örüntüsü olarak tanımlanmakta (Knapczyk ve Rodes ,1996; Sukerman, 2000) ve hakkında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır (Akpolat, Demirok & Seven, 2017; Evci, 2018; Huber, Plötner & Schmitz, 2019; Nixon, 2001; Önalan, 2006; Taylor & Hood, 2011). Literatür incelendiğinde bu yeterlilik türleri dışında, "*yönetsel yeterlilik*" (Gunawan & Aungsuroch, 2017; Kufacı, 2019; Nural, Arslan & Ada, 2013; Ruth, 2006; Varlık & Günbayı, 2019); "*teknoloji yeterliliği*" (Calvin & Freeburg, 2010; Çetin, Çalışkan & Menzi, 2012; Fidan, Debbağ & Çukurbaşı, 2020; Suharti & Susanto, 2014); "*öz-*

yeterlilik" (Akgündüz, 2013; Çetin & Basım, 2010; Çolakoğlu & Çolakoğlu, 2016; Kaldi & Xafakos, 2017; Sinambela, Mardikaningsih, Arifin & Ayu, 2020) ve "*mesleki yeterlilik*" (Demkina, Kostikov & Lebedev, 2019; Görgülüoğlu, 2019; Komila, 2020; Lauermann & König, 2016; Özgüler, 2018; Turan, 2013) gibi farklı yeterlilik türlerinin de çeşitli araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Söz konusu eğitim bilimleri olduğunda ise "öğretmen yeterlilikleri", yüksek performanslı ve başarılı bir eğitim süreci için önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilikler

Yeterlilikle ilgili yapılan tanımlamalarda ortak olan görüş, yeterliliğin bilgi, beceri, yetenek ve diğer kişilik özelliklerinden oluştuğu yönündedir (Bjekic, Krneta & Milosevic, 2010; Catano, Darr & Campbell, 2007; Deakin Crick, 2008; Ding, 2016; Koster & Dengerink, 2008; Mirabile, 1997; Nessipbayeva, 2012; Spencer & Spencer, 1993; Şişman, 2002). Benzer şekilde, öğretmen yeterliliği de öğretmenlerin etkili ve tutarlı bir şekilde öğretim hizmetlerini sunma ve kendi mesleki gelişimini teşvik etme konusunda onları güçlendirebilecek bilgi, beceri, tutum, değer ve kişisel özelliklerin birleşimi olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2005; European Commission, 2013; González & Wagenaar, 2005). Öğretmen yeterlilikleri, diğer bütün yeterlilik türleri gibi yapılan işin etkililiğini sağlayan, eğitimle geliştirilebilen ve birbiriyle etkileşim halinde olan kişisel nitelikler ve eylemlerdir (Ferrandez-Berrueco & Sanchez-Tarazaga, 2014). Ancak farklı olarak öğretmen yeterliliklerinde, görev ve sorumlukların ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlar olarak ortaya çıkarılması özellikle önemlidir (González & Wagenaar, 2005; Şahin, 2004).

Eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte, öğretmenlerin rolleri ve onlarla ilgili beklentilerin de değişmesi bu görev ve sorumlukların güncellenmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu değişimde, "Programme for International Student Assessment" (PISA) ve "Teaching and Learning International Survey" (TALIS) gibi uluslararası karşılaştırma araçlarına dair sonuçların, "Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" gibi uluslararası taahhütlerin, eğitimin kalitesini arttırma isteğinin, eğitimin farklı paydaşlarından gelen taleplerin, toplumsal öncelikler ve siyasi iradenin, öğretmenlik mesleğine karşı genel algının da etkili olduğu belirtilmektedir (Conway, Murphy, Rath, & Hall, 2009; European Commisson, 2013). Bu faktörlere bağlı olarak, öğretmenlerden, çok kültürlü sınıflara uygun öğretim uygulamalarını sağlamaları, özel gereksinimli

öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri, öğretim için etkili bir şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri, velileri okullara dahil etmeleri istenmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009). Dahası, öğretmenlerden sadece öğretmesi ve test etmesi kolay becerileri değil, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme yollarını, yaşam ve kariyer ile ilgili becerileri, demokratik bir toplumun gerekliliği olan bireysel ve sosyal sorumlulukları öğrencilere kazandırmaları beklenmektedir (OECD, 2009). Ayrıca gelişen teknoloji ile birlikte, öğrencilerden zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenebilmeleri beklendiğinden, öğrenciler bilgilerin nasıl kullanılacağını öğrenmek ve içinde bulundukları toplumun üretken birer üyesi olabilmek için bu becerilerden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadırlar. Buradaki önemli soru, öğretmenlerin öğrencilere günlük yaşamlarında bu becerileri kullanma yolunu nasıl öğretmeleri gerektiğidir. Bu durum bizi eğitim sistemindeki itici güç olması beklenen öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği konusuna götürmektedir (Care & Luo, 2016). Öğretmen yetiştirmenin de temelini oluşturan öğretmen yeterlilikleri, öğretmen kalitesi hakkındaki sorular, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilginin değişen doğası ve mesleki gelişim arasındaki dengeyi sağlama ihtiyacından doğmaktadır (Day, 2002; Pantić & Wubbels, 2010).

Genel olarak öğretmen yeterlilikleri bilişsel ve üst-bilişsel beceriler ile öğrenmeyi kolaylaştırma becerilerinin birikimi olarak ifade edilmektedir (Carreker & Boulware-Gooden, 2015; González & Wagenaar, 2005). Ancak bu noktada öğretmen yeterliliğinin, dar anlamda bir "öğretim" yeterliliğinden ibaret olmadığını vurgulamak önemlidir. Öğretim yeterlilikleri, öğretmenin sınıftaki rolüne odaklanmakta ve eylem için gerekli olan mesleki bilgi ve beceriler doğrultusunda öğretme zanaatına işaret etmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ise; birey, okul, toplum gibi çeşitli bağlamlarda öğretmenlik mesleğine ilişkin daha geniş ve sistemik bir bakış açısını ifade etmektedir (Hagger & McIntyre, 2006). Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin mesleki yaşamları ve deneyimleriyle ilgili olduğundan, mesleki gelişim, yenilikçilik ve iş birliğine açıklık bu yeterlilik türü için belirleyici özelliklerdendir.

Nessipbayeva (2012) öğretmen yeterliliklerinin (1) etkili sınıf yönetimi, (2) etkili öğretim uygulamaları, (3) etkili ölçme-değerlendirme ve (4) teknoloji becerileri olmak üzere dört boyutu olduğunu vurgularken; Caena (2014), öğretmen yeterliliğini mesleki bilgi, beceri, anlayış, kişisel nitelikler ve değerlerin bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Özkan (2016b) ise, öğretmenlik mesleğine ait yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin bazı özelliklerini: alan bilgisine ve alan öğretimi ile ilgili beceriye sahip

olma, kişisel gelişimine önem verme ve mesleğiyle ilgili gelişmelerden haberdar olup bunları uygulama, aydın bir kişilik ve liderlik özelliklerine sahip olma, çalışmalarında iş birliğine önem verme, öğrencileri sevme ve onları geleceğe hazırlayabilmen şeklinde ifade etmektedir

TED' in öğretmen yeterlilikleri ile ilgili 2009 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlilik alanları ise şu şekilde özetlenmiştir:

- Öğretim sürecinde program ve alan bilgisine hakimiyet,
- Öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması,
- Öğretimin ne derecede etkili olduğunu ve öğrenci gelişimini takip etme ve değerlendirme,
- Öğretimi ve öğrencilere ait davranışları yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine uygun hale getirme,
- Öğretimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma,
- Öğretim ortamlarında etkili iletişim yollarını kullanma,
- Kişisel ve mesleki gelişimi sağlama,
- Meslektaşlar, veliler ve diğer okul personeli ile uyumlu çalışma,
- Sorumluluk sahibi, etik ve eleştirel olma (TED, 2009).

Marcelo (2005), öğretmen yeterlilikleri için "mesleki boyut", "öğretim boyutu" ve "okul boyutu" olmak üzere üç ana boyut sunmuş bu boyutlara yönelik yeterlilikleri şu şekilde detaylandırılmıştır.

Tablo 3

Marcelo'ya Göre Öğretmen Yeterlilikleri

Ana Boyutlar	Yeterlilikler
Mesleki Boyut	Eleştirel Davranabilmek: - Sınıfı ortak bir yaşam alanı olarak görmek ve farklı bakış açılarına açık hale getirmek. - Konu alanı ile ilgili farklı bilgiler arasında ilişkiler kurmak. - Öğretim programında öngörülen durumlar ile öğrencilerin gerçek durumu arasındaki uyumu sağlamak.
	Mesleki Gelişime Dahil Olabilmek: - Kendi yetkinliklerini değerlendirerek mevcut kaynakları ihtiyaç duyduğu gelişim için kullanmak. - Meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak. - Öğretimdeki sorunları çözmek için uygun projeler üretmek.
	Etik ve Sorumlu Davranabilmek: - Öğrencileri demokratik davranmaya teşvik etmek. - Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve onlara inanmak. - Mesleğine yönelik yasal çerçeveyi fark etmek ve kullanmak. - Öğrenciler, veliler ve meslektaşları arasında ayrımcılığı önlemek.
Öğretim Boyutu	Öğretimi Tasarlayabilmek: - Öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran durumları fark etmek. - Öğretim faaliyetlerini hazırlarken öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak. - İçeriğin mantıklı bir biçimde sunulmasını sağlayacak sıralamayı yapmak.
	Öğretim Sürecini Yönetebilmek: - Öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini göz önünde bulundurmak. - Öğrencilerin öğrenmelerini farklı deneyimler sağlamak yoluyla şekillendirmek. - Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı sunmak. - Öğrencileri ihtiyaç duyduğu kaynaklara yönlendirmek.
	Öğretim Sürecini Değerlendirebilmek: - Öğrenci ihtiyacına göre öğretimi değiştirmek ya da uyarlamak. - Öğrenci ilerlemesi ile ilgili öğrenci ve velilere geri bildirimde bulunmak.
	Sınıf İçi Etkinlikleri Düzenleyebilmek: - Sınıf etkinlikleri için etkili bir çalışma sistemi oluşturmak ve uygulamak. - Etkinlik sırasında olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önlemek; ortaya çıktığında ise etkili bir şekilde müdahale etmek. - Öğrencileri etkinliklere katılmaya teşvik etmek.

	Öğretimi Uyarlayabilmek: - Öğretimi öğrenci imkanlarına ve özelliklerine uygun hale getirmek. - Dezavantajlı öğrencilerin öğretim sürecine dahil olmasını sağlamak.
	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanabilmek: - Bilgileri araştırmak, yorumlamak ve sunmak için teknolojiyi kullanmak. - Öğretimin sağlanmasında teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanmak. - Öğrencilerin öğrenmelerinde teknolojiyi kullanmalarını teşvik etmek. - Öğrenciler, aileler ve meslektaşlarla iletişim kurmak için farklı multimedya araçlarını kullanmak.
	Açık ve Doğru İletişim Kurabilmek: - Öğrencilerle, ailelerle ve meslektaşlarla sözlü/yazılı iletişiminde uygun dili kullanmak. - Öğrencileri dili iyi kullanma konusunda teşvik etmek. - Sözlü ve yazılı anlatımını geliştirme çabası içinde olmak.
Okul Boyutu	Okul Personeli ile İş Birliği Kurabilmek: - Öğretimle ilgili bütün sorumlulukların yürütülmesinde okul personeli ile birlikte çalışmak. - Öğrencileri okul yönetimi tarafından hazırlanan etkinliklere katılmaya teşvik etmek. - Aile katılımını sağlayarak okul-aile iş birliğini kurmak.
	Diğer Eğitim Paydaşlarıyla Ortak Çalışabilmek: - Eğitim programının oluşturulması sürecinde iş birliği gerektiren durumların farkına varmak ve neler olduğunu bilmek. - Eğitim programının oluşturulması sürecinde aktif olmak.

Feiman-Nemser (2008) ise, öğretmen yeterliliği için öğretmenlerin dört temel şeyi; öğretmen olarak düşünmeyi, öğretmen olarak bilmeyi, öğretmen olarak hissetmeyi ve öğretmen olarak davranmayı öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir

Öğretmen olarak düşünmeyi öğrenmek, kişinin kendi inançları temelinde pedagojik bilgiyi eleştirel bakış açısıyla ele alabilmesi, yani öğretme-öğrenme süreçlerinde amaç ve araçları birbirine bağlayacak düşünce sistemini geliştirmesi demektir. Bu düşünce sisteminin temelinde sadece analitik ve kavramsal düşünme değil; aynı zamanda üstbilişsel farkındalık, öğretim süreci üzerine düşünme ve karar verme, öğretim uygulamalarını yansıtma ve uyarlama yer almaktadır (Anderson, 2004; McBer, 2000).

Öğretmen olarak bilmeyi öğrenmek, kişinin kendi deneyimleriyle elde ettiği bilgiler de dahil olmak üzere, öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilgilerin çeşitli

yönleriyle ilgilidir. Yeterliliklerin düzeyi, üstbilişsel beceriler ve bu becerilerin yönetimini destekleyen bilgi çerçevelerinin etkili kullanımına bağlıdır (Feiman-Nemser, 2008). Öğretmenlik için bu bilgi çerçeveleri hem derin alan bilgisi hem de pedagojik bilgiyi içermektedir. Öğretim süreci boyunca konu alanının tarihi, yapısal özelliklerinin bilgisi ve anlayışı ile birlikte; eğitim programı, sınıf yönetimi, öğretim yöntem-teknikleri, öğrenme kuramları ve değerlendirmeyle ilgili bilgiler, eğitim amaçlarının etkisine ilişkin daha geniş bir farkındalığın oluşmasını sağlayacaktır (Darling-Hammond, 2000).

Öğretmen olarak hissetmeyi öğrenmek, öğretmenlik kimliğini ifade etmektedir; entelektüel ve duygusal özellikleri, tutumları, beklentileri, liderlik özelliklerini, öz farkındalığı ve idealleri içermektedir (Geijsel, Sleegers, Stoel & Krüger; 2009; Hagger & McIntyre, 2006). Bu mesleki kimliğin getirdiği duygusal özellikler, öğretmenleri harekete geçirerek her öğrencinin öğrenme potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasını sağlamaktadır (Feiman-Nemser, 2008).

Öğretmen gibi davranmayı öğrenmek, öğretim uygulamaları ile kişisel düşünce, bilgi ve eğilimlerin uyumlu hale gelmesini gerektirmektedir. Eğitim programları, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve değerlendirme etrafında gerçekleşen öğretimin (Scheerens, 2007) çok boyutlu ve belirsiz olması, kişisel niyetler ile gerçekleşenler arasında bir boşluk yaratabilmektedir (Kennedy, 1999). Bu boşluğun kapanması, öğretmenlerin mevcut durumu algılamasına ve gerçekleşen eylemlerinin kaliteli eğitime ne kadar hizmet ettiğini sistematik bir şekilde değerlendirmesine bağlıdır (Hagger & McIntyre, 2006).

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin kendi konu alanında profesyonel olmasını, öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde yönetmesini ve mesleki uygulamalarında rahat hissetmesini sağlamaktadır (Čiužas, 2013). Bu durum, öğretmen yeterlilikleri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır (Thombre & Mahapatra, 2016). Selvi' ye (2010) öğretmen yeterliklerinin tanımlanması öğretmen yetiştirme ve geliştirme çalışmalarını olumlu etkileyerek eğitim sisteminin kalitesinin artmasına katkı sağlaması açısından da son derece önemlidir. Nitekim her ülke kendi eğitim sisteminin iyileştirilmesinin ve eğitimden bekledikleri sonuçların elde edilmesinin etkili bir yolu olarak öğretmen yeterliliklerini belirlemekte; bu yeterlilikler ışığında geleceğin öğretmenlerini yetiştirmeye ve mevcut öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlamaya çalışmaktadır.

2.1.8. Dünyada Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenlik, eğitim-öğretim ve toplumla ilgili değerleri içerdiğinden öğretmen yeterlilikleri farklı uluslarda farklı bağlamlarda ele alınabilmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin yeterlilik gelişimine belirli bir bağlam doğrultusunda ve belirli bir perspektiften bakarak bu yeterlilik türüne yönelik standartlar oluşturma ihtiyacından kaynaklandığı belirtilmektedir (Schratz & Wieser, 2002; Akt. European Commission, 2013, s. 45). Bu doğrultuda belirlenen standartlar, öğretmenlerin mesleki bilgilerini, becerilerini ve niteliklerini kendi özel bağlamlarına uygularken sergiledikleri öğretim faaliyetlerinin etkililik dereceleri için de birer anahtar görevi görmektedir. Aşağıda uluslararası düzeyde yapılan öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalardan ulaşılabilir örnekler sunulmuştur.

Avrupa Birliği'nde Öğretmen Yeterlilikleri

Avrupa Birliği'nin öğretmen yeterlilikleri için standart belirleme çalışmalarından biri olan "Öğretmen Yeterlilikleri ve Nitelikleri için Ortak Avrupa İlkeleri" (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications) başlıklı belgede, öğretmen yeterlilikleri için üç anahtar standarttan bahsedilerek; söz konusu standartlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Başkalarıyla birlikte çalışabilmek*: Öğretmenlerin insanın büyümesi ve gelişmesi hakkında bilgi sahibi olmaları ve başkalarıyla iletişim kurarken özgüven göstermeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal zekasını artıracak şekilde çalışabilmeli ve kendi öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken meslektaşları ile iş birliği kurabilmelidirler.
- *Bilgi ve teknolojiyi kullanarak çalışabilmek*: Öğretmenlerin çeşitli bilgi türleriyle çalışabilmeleri gerekmektedir. Bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme ve doğrulama, bilgiyi iletme ve gerektiğinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma konusunda donanımlı olmalıdırlar.
- *Toplumla birlikte çalışabilmek*: Öğretmenler, kültürlerarası saygı ve anlayışı teşvik edebilmelidirler. Öğrencilerin kültürlerinin çeşitliliğine saygı duymak, bunların farkında olmak ve ortak değerleri belirlemek arasındaki dengeyi anlamalıdırlar. Ayrıca toplumda sosyal uyum ve dışlanma yaratan faktörlerin

farkında olmalıdırlar. Toplumla ve eğitimdeki paydaşlarla etkili bir şekilde çalışabilmelidirler (European Commission, 2012).

Yine Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları ve uygulamaları için uluslararası düzeyde bir referans niteliği taşıyan "Daha İyi Öğrenme Çıktıları İçin Öğretmen Yeterlilik Gelişimini Desteklemek" (Supporting Teacher Competence Development For Better Learning Outcomes) isimli çalışmasında öğretmen yeterliliklerinin üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir: Bilgi ve Anlama, Beceriler, Eğilimler (European Commission, 2013). Bu boyutların kapsamına yönelik detaylı açıklama aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4

Avrupa Komisyonu Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlilikleri

Boyutlar	Kapsam
Bilgi ve Anlama	Konu bilgisi
	Pedagojik alan bilgisi
	Program bilgisi
	Eğitim bilimleri temelleri
	Eğitim politikaları
	Kapsayıcılık ve çeşitlilik sorunları
	Öğretim sürecinde etkili teknoloji kullanımı
	Gelişim psikolojisi
	Grup dinamiği, öğrenme teorileri, motivasyon sorunları
	Ölçme ve değerlendirme süreçleri ve yöntemleri
Beceriler	Öğretimi planlama, yönetme ve koordine etme
	Öğretim materyallerini ve teknolojilerini kullanma
	Öğrencileri ve grupları yönetme
	Öğretme/öğrenme hedeflerini ve süreçlerini izleme, uyarlama ve değerlendirme
	Mesleki kararlar ve öğretimin iyileştirilmesi için verileri toplama, analiz etme, yorumlama
	Mesleki uygulama için araştırma bilgilerini kullanma, geliştirme ve oluşturma
	Meslektaşlar, aileler ve sosyal kurumlarla iş birliği yapma
	Anlaşmaya varma becerileri (eğitim paydaşları ile sosyal ve politik etkileşimler)
	Bireysel öğrenmeler için yansıtıcı, üst bilişsel ve kişilerarası beceriler
	Farklı eğitim bağlamlarına uyum sağlama
Eğilimler (inançlar, tutumlar,	Epistemolojik farkındalık (konu alanının özellikleri, tarihsel gelişimi ve durumu)
	İçerik yoluyla becerileri öğretme
	Aktarılabilir beceriler

	Değişim, esneklik, sürekli öğrenme ve mesleki gelişim eğilimleri Öğrenmeyi teşvik etme konusunda güven verme Avrupa vatandaşları olarak öğrencilerin demokratik tutum ve uygulamalarını teşvik etme eğilimi Kendi öğrenmelerine karşı eleştirel tutum Ekip çalışması, iş birliği ve ağ oluşturma eğilimleri Öz-yeterlilik duygusu

Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Yeterlilikleri

Bir sivil toplum örgütü olan Ulusal Öğretmenlik Mesleği Standartları Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]), 1989 yılında başladığı öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalarının son güncellemesini 2016 yılında gerçekleştirmiştir. NBPTS, ülkedeki öğretmen yeterlilikleri politikalarını oluşturan bu çalışma kapsamında öğretmen yeterlilikleri için beş temel prensip sunmaktadır:

1. Öğretmenler, öğrencilere ve onların öğrenmesine odaklıdır.
2. Öğretmenler öğrettikleri konuları ve bu konuları öğrencilere nasıl öğreteceklerini bilir.
3. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini yönetmekten ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler uygulamaları hakkında sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyeleridir.

NBPTS tarafından belirlenen bu prensipler temelinde, farklı yaş grupları ve branşlarda çalışan öğretmenler için ayrı ayrı yeterlilikler belirlemiştir. "Öğretmenlerin Bilmesi ve Yapabilmesi Gerekenler" başlığı altında sunulan bu beş prensip bütün öğretmenleri kapsamakta ve şu şekilde açıklanmaktadır:

1. *Öğretmenler, öğrencilere ve onların öğrenmesine odaklıdır:* Başarılı öğretmenler kendilerini bilgiyi tüm öğrenciler için erişilebilir hale getirmeye adamıştır. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancıyla hareket ederek öğrencilerini birbirinden ayıran farklılıklarını kabul ederler ve uygulamalarında bu farklılıkları dikkate alırlar. Öğrencilerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini bilerek uygulamalarında bununla ilgili

oluşturulan kuramları birleştirirler. Bağlamın ve kültürün davranış üzerindeki etkisinin farkındadırlar. Öğrencilerin bilişsel kapasitesini, öğrenmeye olan saygısını, sivil sorumluluk duygusunu, motivasyonunu, farklılıklara ve kendisine saygısını geliştirirler.

2. Öğretmenler öğrettikleri konuları ve bu konuları öğrencilere nasıl öğreteceklerini bilirler: Başarılı öğretmenler, öğrettikleri konu ya da konular hakkında zengin bir anlayışa sahiptir ve konularındaki bilginin nasıl yaratıldığını, düzenlendiğini, diğer disiplinlerle nasıl bağlantılı olduğunu ve gerçek yaşam durumlarına nasıl uygulandığını bilir. Öğretmenler, konunun öğrencilere nasıl aktarılacağına dair özel bilgiye sahiptir ve öğrencilerin konuyla ilgili ön yargılarının, önceki öğrenmelerinin ya da yanlış öğrenmelerinin farkındadır.

3. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini yönetmekten ve izlemekten sorumludur: Başarılı öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmek ve sürdürmek amacıyla gerekli ortamları oluşturur, zenginleştirir, sürdürür ve değiştirir. Öğretimlerinde zamanı en verimli şekilde kullanırlar. Kendilerini yüksek kaliteli eğitimi sağlamaya adamışlardır ve her öğrenciye başarılı olma fırsatını nasıl sunacaklarını bilirler. Öğretmenler, öğrencileri öğrenmeye nasıl motive edeceklerini ve geçici aksaklıklar karşısında bile ilgilerini nasıl sürdüreceklerini bilir. Öğrencilerin ilerlemesini değerlendirmek için birden fazla yöntem kullanırlar ve öğrenci performansını öğrencilere, velilere ve yöneticilere açık bir şekilde açıklayabilirler.

4. Öğretmenler uygulamaları hakkında sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenirler: Başarılı öğretmenlerin kararları yalnızca alanlarının literatürüne değil, deneyimlerine de dayanır. Öğretim becerilerini güçlendirmek için çabalayan başarılı öğretmenler, bilgilerini derinleştirmek, öğretimlerini yeni bulgulara, fikirlere ve teorilere uyarlamak için uygulamalarını eleştirel bir şekilde inceler. Öğrencilerine de kazandırmaya çalıştıkları yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanmakta isteklidirler.

5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyeleridir: Başarılı öğretmenler, eğitim politikası, program geliştirme ve mesleki gelişim konularında diğer meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışarak okulun etkililiğine katkıda bulunur. Öğrencilerinin yararına olacak kaynaklar hakkında bilgi sahibidirler ve bu tür kaynakları gerektiği gibi kullanma konusunda yeteneklidirler. Öğretmenler, ebeveynlerle iş birliği içinde ve yaratıcı bir şekilde çalışmanın yollarını bulur ve onları okulun çalışmalarına verimli bir şekilde dahil eder (NBPTS, 2016).

Singapur'da Öğretmen Yeterlilikleri

Singapur'da öğretmen yeterliliklerini belirleme çalışmaları Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education [NIE]) tarafından gerçekleştirilmektedir. Ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarının da çıktısı olarak kabul edilen bu yeterlilikler üç boyutta ele alınmaktadır: Mesleki Uygulama, Liderlik ve Yönetim, Kişisel Etkililik (NIE, 2016). Bu boyutlar ve boyutların ifade ettiği yeterlilikler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 5

Singapur'da Öğretmen Yeterlilikleri

Boyutlar	Kapsam
Mesleki Uygulama	Çocukları yetiştirmek Çocukların hem program kapsamındaki hem de program dışı etkinliklerdeki öğrenmelerinin kalitesini sağlamak Bilgiyi işletmek (konu uzmanlığı, yansıtıcı ve analitik düşünme, girişimcilik, yaratıcı öğretim ve geleceğe odaklılık ile birlikte)
Liderlik ve Yönetim	Kalpleri ve zihni kazanmak (çevreyi anlamak ve geliştirmek) Ebeveyn ve meslektaşlarla iş birliği kurmak
Kişisel Etkililik	Kendini ve başkalarını bilmek (kendini ayarlamak, dürüstlük, yasal sorumluluklar, diğerlerini anlamak ve onlara saygı duymak, esneklik ve uyarlama)

Avustralya'da Öğretmen Yeterlilikleri

Avustralya'da öğretmen yeterlilikleri, Eğitim Bakanlığı koordinatörlüğünde Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (Australian Institute of Teaching and School Leadership [AITSL]) tarafından belirlenmiştir. Öğretmenler için belirlenmiş dört aşamalı kariyer basamaklarının (yeni mezun öğretmen, deneyimli öğretmen, yetkin/usta öğretmen ve lider öğretmen) bulunduğu bu süreçte yeterlilikler üç temel boyutta (mesleki bilgi, mesleki uygulama ve mesleki katılım) oluşturulmuştur. Her bir boyutun kapsamında yer alan yeterliliklere ait göstergeler, bahsi geçen kariyer basamaklarına göre seviyelere ayrılmaktadır. Avustralya'daki öğretmen yeterlilikleri boyutları ile bu boyutlara ait yeterlilikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (AITSL, 2018).

Tablo 6

Avustralya'da Öğretmen Yeterlilikleri

Boyutlar	Kapsam
Mesleki Bilgi	Öğrencileri ve nasıl öğrendiklerini bilme İçeriği ve nasıl öğretileceğini bilme
Mesleki Uygulama	Etkili öğretme ve öğrenmeyi planlama ve uygulama Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme, geri bildirim sağlama ve raporlama
Mesleki Katılım	Mesleki gelişime katılma Meslektaşlar, ebeveynler ve toplumla profesyonel bir şekilde iletişim kurma

Yeni Zelanda'da Öğretmen Yeterlilikleri

Yeni Zelanda'da öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi bakanlığa bağlı Öğretim Konseyi (The Teaching Council of New Zeland [TCNZ]) tarafından gerçekleştirilmektedir. Avustralya'daki sürece benzer şekilde, Yeni Zelanda'da da mesleki kariyer basamakları oluşturulmuş (Aday öğretmen, yeni mezun öğretmen, deneyimli öğretmen ve lider öğretmen) ve öğretmen yeterlilikleri için belirlenen üç temel boyuta ait göstergeler her bir kariyer basamağı için ayrı ayrı detaylandırılmıştır. TCNZ, öğretmen yeterliliklerine işaret eden üç boyutu "Kimlikler, Diller ve Kültürler", "İşbirlikçi İlişkiler ve Mesleki Davranışlar" ve "Etkili Pedagoji" olarak sıralamakta ve şu şekilde açıklamaktadır:

1. *Kimlikler, Diller ve Kültürler:* Farklı ve etnik kökene özgü kimlikler, diller ve kültürler hakkında farkındalığa sahip olma anlamına gelmektedir. Bu yeterlilik, öğrencilerin etnik kimliklerinin, dillerinin ve kültürlerinin, kendi refahları ve başarıları için temel olan düşünme ve öğrenme şekillerini oluşturduğunun bilinmesini ve anlaşılmasını gerektirmektedir.

2. *İşbirlikçi İlişkiler ve Mesleki Davranışlar*: Öğretim hizmetleri sunulurken öğrenci, ebeveyn ve toplum arasındaki güçlü, karşılıklı, duyarlı ve iş birliğine dayalı ilişkilerin, ortaklıkların ve katılımın önemini temsil etmektedir. Bu ilişkiler, öğrencinin başarıya giden eğitim yolculuğunun tüm aşamalarında kurulmalı ve sürdürülmelidir.

3. *Etkili Pedagoji*: Öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı gerçekliklerde yaşadığını, farklı şekillerde öğrendiğini ve bunlarla meşgul olduğunu, her birinin benzersiz beceriler

ve bilgilerle öğrenme ortamlarına geldiklerinin farkına varmaları gerektiği anlamına gelmektedir (TCNZ, 2018).

Kanada'da Öğretmen Yeterlilikleri

Kanada Eğitim Bakanlığı (Canada Ministry of Education [CME]) tarafından 2010 yılında yayınlanan "Öğretmen Performans Değerlendirmesi" (Teacher Performance Appraisal) isimli çalışmada, öğretmenler için 5 temel yeterlilik belirlenmiştir:

1. Öğrencilere ve Öğrencinin Öğrenmesine Bağlılık
2. Mesleki Bilgi
3. Öğretim Uygulamaları
4. Liderlik ve Toplum
5. Sürekli Mesleki Gelişim

Belirlenen bu yeterliliklerin kapsamına ilişkin detaylı açıklama aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (CMO, 2010):

Tablo 7

Kanada'da Öğretmen Yeterlilikleri

Boyutlar	Kapsam
Öğrencilere ve Öğrencinin Öğrenmesine Bağlılık	- Tüm öğrencilerin refahına ve gelişimine bağlılık gösterme. - Öğrencinin öğrenmesini ve başarısını sağlama ve destekleme çabasında olma. - Tüm öğrencilere eşit ve saygılı davranma. - Öğrencileri problem çözmeye, karar vermeye, yaşam boyu öğrenmeye ve değişen bir toplumun katkıda bulunan üyeleri olmaya teşvik eden bir öğrenme ortamı sağlama.
Mesleki Bilgi	- Alan bilgisi, program bilgisi ve eğitimle ilgili mevzuat bilgisine sahip olma. - Etkili öğretim ve değerlendirme uygulamalarını bilme. - Etkili sınıf yönetimi stratejilerini bilme. - Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını etkileyen faktörleri bilme.
Öğretim Uygulamaları	- Öğrencilerinin öğrenmesini ve başarısını teşvik etmek için mesleki bilgilerini kullanma. - Öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile etkili iletişim kurma. - Öğrenci ilerlemesini sürekli değerlendirme ve sonuçları düzenli olarak öğrencilere ve ebeveynlerine rapor etme. - Çeşitli kaynakları kullanarak, öğretim uygulamalarını uyarlama ve geliştirme. - Öğretim uygulamalarında ve mesleki sorumluluklarında teknolojiyi kullanma.
Liderlik ve Toplum	- Sınıflarında veya okullarında öğrenme toplulukları oluşturmak ve sürdürmek için diğer öğretmenlerle iş birliği yapma. - Öğrencilerin başarısını ve eğitim programlarını geliştirmek için profesyoneller, ebeveynler ve topluluk üyeleriyle birlikte çalışma.
Sürekli Mesleki Gelişim	- Sürekli mesleki öğrenmeye katılma ve bunları öğretim uygulamalarını geliştirmek için uygulama.

Ulusal eğitim politikalarında, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri tanımlamak için her ülke kendi yaklaşımını temel alsa da bu tanımlamalardaki ortak noktanın, öğretmen yeterliliklerinin, öğretmen yetiştirme sistemlerinin bir belirleyicisi ve

öğretmen eğitiminden beklenen sonuçlar için bir kriter olarak ele alındığı görülmektedir (CME, 2010; European Commisson, 2012, 2013; NBPTS, 2016; NIE, 2016; TCNZ, 2018). Aynı şekilde Türkiye'de de öğretmen yeterlilikleri, istenilen nitelikte öğretmen yetiştirmek için ihtiyaç duyulan standartların belirlenmesi bakımından gerekli ve önemli görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlik mesleğine ait yeterliliklerin, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki ders içeriklerinin belirlenmesinde ve bütün eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesi ve uygulanmasında yol gösterici olacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2017b).

2.1.9. Türkiye'de Öğretmen Yeterlilikleri

MEB (2017b), öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumların bütünü olarak tanımladığı öğretmen yeterliliklerinin, öğretmenlik mesleğini yerine getirmede büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin okuldaki değerlerini, davranış biçimlerini, iletişimlerini ve öğretim uygulamalarını etkilemekle birlikte, mesleki gelişimi ve eğitim programı çalışmalarını da desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ne tür yeterliliklere sahip olmasının tartışılması, eğitim politikalarının amaçlarına ulaşabilmesi bağlamında bütün uluslar açısından büyük önem taşımaktadır.

Bilgiye yüklenen anlamın hızla değiştiği günümüzde, bireylerin kazanması gereken niteliklerin de bu değişime ayak uyduracak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Güncellenen bu niteliklerin göstergelerini oluşturan bilgi, beceri ve değerlerin önce öğrencilere, daha geniş çerçevede ise tüm topluma kazandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) (2014) yeni bir eğitim anlayışına ve öğretmenler için yeni rollerin tanımlanması gerektiğine vurgu yaparak, sosyo-ekonomik kalkınmanın anahtarı ve toplumun kalbi olarak gösterdiği eğitimin gelecekteki öğretmenlerin kalitesinde belirleyici bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Diğer ülkeler gibi Türkiye'de de, bilgi ve bilene bakış açısını değiştiren anlayışları kavrayabilmek ve bu anlayışlara uygun eğitim politikalarını uygulamak için eğitimde güncelleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu güncelleme çalışmalarının ilk basamağını ise çağa ayak uyduracak öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin çalışmalar oluşturmaktadır.

Ülkemizde öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi MEB sorumluluğunda yürütülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesine göre öğretmenlik, eğitim-öğretimle ilgili bütün sorumlulukları kapsayan özel bir uzmanlık alanıdır. Ayrıca, aynı kanuna ait 45. maddede ise öğretmenlerde bulunması gereken genel kültür, alana özgü eğitim ve pedagojik bilgi yeterliliklerinin MEB tarafından tespit edildiği ifadesi yer almaktadır. Bakanlığa ait bu görevin, yine bakanlığa bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmesine ise, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 15. maddesinin (a) fıkrasınca belirlenmiştir. Söz konusu fıkrada, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin politikaları düzenleme ve bununla ilgili kurum ve kuruluşlarla ortaklaşa çalışma sorumluluğu olduğu belirtilmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 1999 yılında raporları sunulan "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi", ülkemizde öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilk resmi çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. 1997 yılında zorunlu eğitim süresinin arttırılarak sekiz yıla çıkarılmasını sağlayan İlköğretim Yasası'nın yürürlüğe konmasıyla birlikte artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için yeni eğitim fakülteleri açılmış ve bu fakültelere daha fazla öğrenci yerleştirilmesi öğretmen adayı sayısında artışa neden olmuştur. Bu gelişmelere destek sağlamak için, 1998 yılında YÖK ve MEB aracılığıyla, fakülteler ve okullar arasında iş birliği kurularak öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına verilen önem arttırılmıştır. Bu bağlamda öğretmen yeterliliklerinin belirlenerek yürürlüğe konmasının, bu yeterliliklerin öğretmen ve öğrenciler tarafından karşılanmasına yardımcı olacağının düşünülmesi bu çalışmanın gerekçesi olarak belirtilmektedir (YÖK, 1999). YÖK'ün Dünya Bankası ile ortaklaşa yürüttüğü bu projenin temelini, eğitim fakültelerinde uygulanmak üzere bir akreditasyon sisteminin kurulması ve buradan hareketle aday öğretmenlerden beklenen öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi oluşturmaktadır (YÖK, 1999).

YÖK'ün bu çalışma sonucunda oluşturduğu öğretmen yeterliliklerinin dört temel boyutu bulunmaktadır:

1. Konu Alanı ve Alan Eğitimi Bilgisi
2. Öğretme-Öğrenme Süreci (Planlama, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi, İletişim)
3. Değerlendirme ve Kayıt Tutma

4. Diğer Mesleki Yeterlilikler

Belirlenen bu dört temel boyutun kapsadığı yeterlilikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (YÖK, 1999).

Tablo 8

YÖK Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlilikleri

Boyutlar	Kapsam
Konu Alanı ve Alan Eğitimi Bilgisi	- Konu alanını, kavram ve becerileri anlama. - Alan bilgisini gerektirdiği biçimde kullanma ve arttırabilme. - Alan ile ilgili öğretim programını bilme. - Özel öğretim yöntemlerini ve öğretim teknolojilerini bilme. - Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerini bilme.
Öğretme-Öğrenme Süreci	Planlama: - Ders planında hedef davranışları açık olarak ifade etme. - Öğretim programına uygun plan yapma. - Planlamada öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma. - Ders planında yer alacak etkinlikleri hedeflere ulaştıracak şekilde seçme. - Konuyu öğrencilere daha iyi anlatabilmek ve somut hale getirmek için uygun araç gereçlere ders planında yer verme.
	Öğretim Süreci: - Ders planında süreklilik ve aşamalılık sağlayacak, önceki ve sonraki dersleri ilişkilendirme. - Öğrencileri ders süresince güdüleme. - Öğrencilerin yaşları, yetenekleri ve önceki öğrenmelerine uygun yöntemler kullanma. - Bilgi teknolojileri dahil öğretim araç-gereçlerini ustalıkla kullanma. - Çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanma. - İşlenen dersi örneklendirerek günlük yaşamla ilişkilendirme. - Tüm öğrenciler ve gruplarla iletişim kurma ve etkileşimde bulunma. - Zamanı planlı ve verimli kullanma.
	Sınıf Yönetimi: - Dersi amacına uygun ve düzenli biçimde sürdürme. - Derse uygun biçimde başlama ve dersi planlı biçimde sonlandırma. - Duruma uygun bireysel çalışma, grup çalışmasından yararlanma.

	- Öğrencilerin ilgisini çekme, güdüleme ve bunları sürdürme. - Kesinti ve engellemeleri önleme. - Övgü ve yaptırımları uygun biçimde kullanma. - Uygulamalı derslerde fiziksel kazaları engellemek amacıyla gerekli önlemleri alma. - Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak demokratik ortamlar oluşturma.
	İletişim: - Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapma. - Zamanında ve etkili sorular sorma. - Öğrencileri dinleme, öğrencilerden gelen yanıtlara duyarlı davranma. - Ses tonunu etkili kullanma. - Öğrencilerin düzeyine uygun dil kullanma.
Değerlendirme ve Kayıt Tutma	- Öğrenme ürünlerini zamanında inceleyip sonuçları yapıcı eleştirilerle birlikte öğrenciye iletme. - Etkinlikler ve sağlanan gelişmeleri düzenli olarak kaydetme ve ilgililere bildirme. - Öğrencilerdeki gelişmeleri çeşitli yöntemler kullanarak değerlendirme. - Öğrencilerin gelişimini ulusal ölçütleri kullanarak değerlendirme.
Diğer Mesleki Yeterlilikler	- Öğretmenlik mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri izleme ve değişikliklerden haberdar olma. - Eleştirileri ve önerileri dikkate alma ve mesleki gelişmesinde kullanma. - Kendini geliştirme çabası içinde olma. - Okul toplantıları ve etkinliklerine katılma.

Yine 1999 yılında MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kendisine verdiği sorumluluğun gereği olarak, çeşitli üniversitelerin temsilcilerinin de dahil olduğu Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu'nu oluşturarak öğretmenlik mesleğine ait yeterliliklerin belirlenmesine yönelik bir çalışma başlatmıştır. Diğer ülkelere ait yeterlilik belgelerinden, YÖK'ün aynı yıl yürüttüğü proje kapsamında elde edilen dokümanlardan ve eğitim paydaşlarının sunduğu eleştiri ve önerilerden yola çıkılarak "Öğretmen Yeterlilikleri" isimli bir belge hazırlanmıştır. Bu belgede öğretmen yeterlilikleri, 1739 sayılı kanunda da belirtilen "eğitme-öğretme yeterlilikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ile "özel alan bilgi ve becerileri" olarak üç boyutta sunulmuştur. Düzenlenen bu belge, 2002'de bakanlıkça onaylanmasının ardından öğretmen yetiştirmedeki eğitim süreçlerinde gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla ilgili yükseköğretim

kurumlarıyla paylaşılmış (MEB, 2017b) ancak bu çalışma uygulamaya dönüştürülememiştir (TED, 2009)

MEB, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarını, 2002 yılında faaliyetlerine başladığı "Temel Eğitime Destek Projesi" kapsamında devam ettirmiştir. Ülke çapında eğitim seviyesini ve kalitesini arttırma yoluyla, dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin temel eğitime dahil edilmesinin genel amaç olarak açıklandığı bu projenin bir boyutunu da öğretmen eğitimi oluşturmaktadır. Projenin öğretmen eğitimiyle ilgili olan kısmını, o yılki adıyla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü yürütmüştür. Bu kapsamda, öğretmen eğitimine yön vermesi beklenen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" belirlenmiş ve belirlenen bu yeterlilikler 2006'da Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmasının ardından yürürlüğe konulmuştur. Bu çalışmada öğretmenler için belirlenen altı genel yeterlik alanı ve bu alanlara ait 31 alt yeterlik Tablo 9'da sunulmuştur (MEB, 2006):

Tablo 9

MEB Tarafından Belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2006)

Genel Yeterlilikler	Alt Yeterlilikler
Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim	- Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme - Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma - Ulusal ve evrensel değerlere önem verme - Öz değerlendirme yapma - Kişisel gelişimi sağlama - Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama - Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama - Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
Öğrenciyi Tanıma	- Gelişim özelliklerini tanıma - İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma - Öğrenciye değer verme - Öğrenciye rehberlik etme
Öğrenme ve Öğretme Süreci	- Dersi planlama - Materyal hazırlama - Öğrenme ortamlarını düzenleme - Ders dışı etkinlikler düzenleme - Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme - Zaman yönetimi - Davranış yönetimi
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme - Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme - Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama - Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	- Çevreyi tanıma - Çevre olanaklarından yararlanma - Okulu kültür merkezi durumuna getirme - Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık - Aile katılımı ve iş birliği sağlama
Program ve İçerik Bilgisi	- Türk millî eğitiminin amaçları ve ilkeleri - Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi - Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

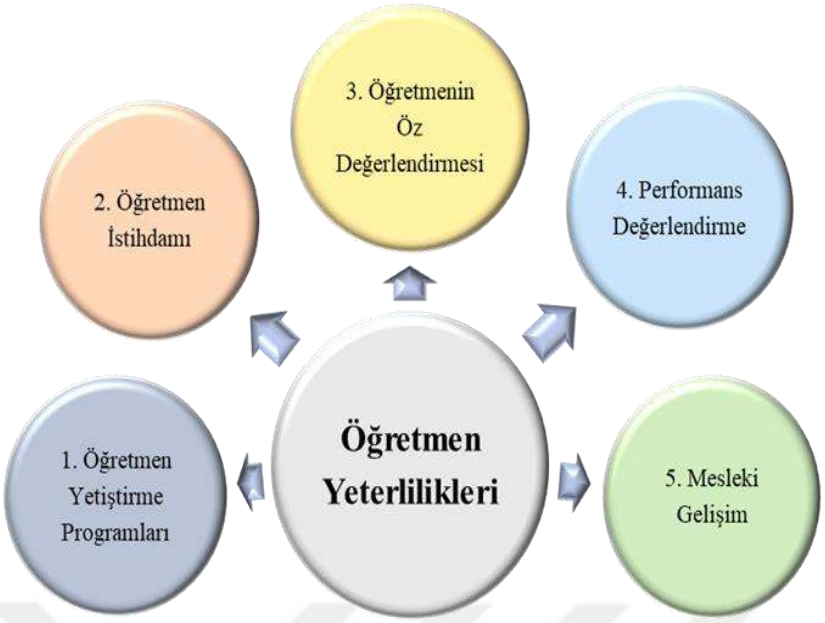
Öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterliliklerin yürürlüğe girmesini takip eden süreçte, öğretmenlerin kendi branşlarına özel sahip olmaları beklenen yeterlilikleri ifade eden "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlilikleri" çalışmaları başlatılmış bu çalışmanın sonucunda, ilköğretim öğretmenleri (14 branş) için hazırlanan özel alan yeterlilikleri 2008'de yürürlüğe girmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri (8 branş) için hazırlanan özel alan yeterlilikleri ise 2011 yılında yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2017b). 2017 yılına gelindiğinde ise, MEB öğretmen yeterliliğini belirleme sürecinde her branşa özgü alan yeterliliklerinin belirlenmesini bırakarak, genel yeterliliğe "Alan Bilgisi" ile "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterliliklerini eklemiştir. Bu sayede, her öğretmenin kendi branşına yönelik yeterliliklerini de kapsayan daha bütüncül bir yeterlilik belgesi oluşturulmuştur. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" isimli bu çalışmasında MEB, 2006 yılında belirlediği öğretmen yeterliliklerini, sahadan elde ettiği dönütler ve eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler doğrultusunda güncelleyerek üç yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanları kapsamında da 11 adet yeterlilik belirlemiştir. Belirlenen bu yeterlilik alanları ile yeterlilik türlerine yönelik açıklama aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2017b).

Tablo 10

MEB Tarafından Belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017)

Yeterlilikler Alanları	Yeterlilikler
Mesleki Bilgi	Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olma. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkim olma. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranma.
Mesleki Beceri	Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlama. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlama. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütme. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanma.
Tutum ve Değerler	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurma. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılma.

MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecine dahil olan YÖK, ilgili kurumlar ve kuruluşlar, sendikalar ve sivil toplum örgütlerinin ortaklaşa yürüteceği çalışmalarda eşgüdümü sağlayacak ortak bir çıkış noktasıdır (MEB, 2017b). Bu bağlamda, öğretmen yeterliliklerinin öğretmen eğitimi ve geliştirilmesi sürecindeki kullanım alanları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 10. Öğretmen yeterliliklerinin kullanım alanları
Kaynak: MEB, 2017b

Öğretmen yeterliliklerinin kullanıldığı alanlara yönelik detaylı açıklamalara aşağıda ayrı ayrı yer verilmiştir.

1. Öğretmen Yetiştirme Programları: Okul başarılarının iyileştirilmesi, öğrencilerin kişisel gelişiminin sağlanması ve arttırılması nitelikli öğretmenler ile mümkündür. Nitelikli öğretmenlerin öneminde hemfikir olunmasına rağmen nitelikli bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda bir fikir birliğine varılamaması (Rice, 2003), öğretmen yeterlilikleri çalışmasının bu özellikleri belirlemek bakımından gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikler, öğretmen yetiştirme programlarının uygulandığı eğitim fakültelerinde derslerin ve ders içeriklerinin belirlenmesine, öğretim ortamlarının düzenlenmesine ve öğretmenlik uygulamalarında fakülte-okul iş birliğinin etkililiğinin sağlanmasına ışık tutacaktır (Şişman, 2008). Böylelikle öğretmenlerimizin yetkinliklerini arttırmak yoluyla eğitimde genel bir kalite artışı sağlanmış olacaktır (MEB, 2017b).

2. Öğretmen İstihdamı: "Eğitimde 2023 Vizyonu"nun belirlendiği 18. Milli Eğitim Şurası'nda, eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin öğretmen yeterliliklerini kazanmış olarak mezun olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2010). Bu gereklilik, öğretmenlerin MEB'de istihdam edilebilmelerine imkân tanıyan sınavların, öğretmenlik yeterlilikleri çerçevesinde hazırlanması gerekliliğini de

beraberinde getirmektedir. Böylelikle öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin istihdamı sağlanmış olacaktır (MEB, 2017b).

*3. Öğretmenin Öz Değerlendirmesi***:** Etkili bir öz değerlendirme becerisine sahip olan öğretmenler, kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek ihtiyaç duydukları desteği belirleyebilirler. Ayrıca öz değerlendirme, kendi yeterliliklerinin dürüstçe gözden geçirilmesini sağlayacak ve bu yolla eğitimin kalitesini arttıracaktır (Sikki, 2018). Öğretmenler kendi değerlendirmelerini bu yeterlilikler çerçevesinde gerçekleştirerek bu konudaki durumlarını belirleme imkânı bulacaklardır (Buldu, 2014; MEB, 2017b).

4. Performans Değerlendirme: Öğretmenlere yönelik yapılan performans değerlendirmesinin birincil amacı, deneyimli ya da göreve yeni başlamış olması fark etmeksizin, tüm öğretmenlerin öğrenmeye devam etmelerini ve öğretim becerilerini artırmalarını sağlamak olmalıdır (Derrington & Martinez, 2019). Bu ise ancak sistemli ve geçerli bir şekilde oluşturulmuş ölçütlere dayalı bir değerlendirmeyle mümkündür. Öğretmenlik yeterlilikleri, öğretmenlerin sergilediği performansın doğru ve tarafsız biçimde değerlendirilmesinde ve böylelikle kariyer basamaklarında ilerleme ya da ödüllendirme sürecinde adil olunmasında önemli bir role sahiptir (MEB, 2017b).

*5. Mesleki Gelişim***:** Öğretmen yeterlilikleri kapsamında öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen performans değerlendirmeleri, öğretmenlerin mevcut durumunu gösterdiği gibi onların ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim faaliyetlerine de yön verecektir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sunulacak hizmet içi eğitimlerin oluşturulması ve yürütülmesine rehberlik edecektir (MEB, 2017b).

Sonuç olarak, MEB'in öğretmenlik mesleği için belirlediği genel yeterlilikler, öğretmenlerde bulunması beklenen niteliklerin net bir biçimde ortaya konularak öğretmen yetiştirme politikalarının oluşturulmasında güçlü bir referans özelliği taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlik yeterlilikleri, halihazırda görev yapan öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek, eğitim kalitesini ve öğretmen performansını arttıracak her türlü hizmet içi eğitime ve dolayısıyla öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine rehberlik edecektir (MEB, 2017b).

2.1.10. Okuryazarlık Kavramı

"Okuma" ve "yazma" kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan okuryazarlığın İngilizcedeki karşılığının; "reading" (okuma) ve "writing" (yazma) eylemlerinden çok daha farklı bir anlam taşıyan "literacy" (okuryazarlık) olduğu görülmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bu çalışmada okuryazarlık kavramı "okuma" ve "yazma" becerilerinin ayrı ayrı ele alınmasından ziyade, İngilizce karşılığı "literacy" olan geniş anlamıyla kullanılmaktadır. Geçmişte okuryazarlığın, bir bireyin ana dilinde iletişim kurabilmek için okuyup yazma anlamına geldiği ve odağının dilde ustalaşmak olduğu belirtilmektedir. Ancak, bilgi ve teknolojideki gelişme, okuryazarlık açısından bir dizi önemli vurgu değişimini beraberinde getirdiğinden (Merchant, 2007), okumak ve yazmak yeteneği tek başına yeterli olmamaya başlamış; dünyayı daha anlamlı kılmak için güncel bir dil yeteneğine ihtiyaç duyulmuştur. Dahası bilgi toplamak için çevrimiçi medya içeriğinin kullanımındaki artış, öğrenciyi doğrusal olmayan bir şekilde bilgiyi organize etmeye ve oluşturmaya zorlarken, bilgileri değerlendirme ve anlamada bireylerin okuryazarlıkları için ek becerilere sahip olmalarını zorunlu hale getirmiştir (Osterman, 2012). Buradan hareketle, ihtiyaç duyulan bu beceriler, okuma ve yazma eylemlerini de içinde barındıran, çok daha büyük bir alanı ifade eden okuryazarlığı ifade etmektedir. Okuryazarlık, dili kullanma becerisinden tamamen farklı olduğundan (Taylor, 2003), günümüzde okuryazar olmak, dile hâkim olmaktan ziyade, içinde bulunulan ortamdan nasıl yararlanılacağını anlayabilmek ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanılabilmek anlamına gelmektedir (Aslan, 2018; Büyükkarcı ve Müldür, 2017; Smyth, 2011; Spengler, 2004).

Genel anlamda okuryazarlık, yazı sembollerinin seslendirilmesi ve anlamlandırılmasıyla başlayan, daha detaylı anlamak ve anladıklarını yorumlamak şeklinde tanımlanmaktadır (Altun, 2005). Başka bir açıdan okuryazarlık, okuma ve yazma eylemiyle beraber yaşamdaki nesnelerin ve olayların algılanışı, anlaşılması ve sosyal hayattaki bütün ilişkilere bir anlam yüklenmesiyle ilişkili bir kavramdır. Ayrıca okuryazarlık, yazı sembollerinin kullanılmasının çok ötesinde, birçok zihinsel beceriyi, dil aracılığıyla kullanılan iletişim becerilerini ve buna yönelik tutumları ifade etmektedir (Aşıcı, 2009). Zaman içinde değişen tanımlamalara sahip olan okuryazarlık kavramına yönelik, UNESCO tarafından yapılan farklı zamanlardaki farklı tanımlamalar, okuryazarlık kavramının ve tanımının evrimine dair bir gösterge niteliği taşımaktadır:
Günlük hayatı hakkında kısa ve basit bir ifadeyi anlayarak hem okuyabilen hem de yazabilen bir kişi okuryazardır (UNESCO, 1958).

Toplumun etkin işleyişi için okuryazarlığın gerekli olduğu tüm faaliyetlerde bulunabilen ve aynı zamanda kendi başına okuma, yazma ve hesaplamayı kullanabilen kişiler işlevsel olarak okuryazardır (UNESCO, 1978).

Okuryazarlık, çeşitli bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama becerisidir. Okuryazarlık, bireylerin hedeflerine ulaşmalarına, bilgi ve potansiyellerini geliştirmelerine ve topluma tam olarak katılmalarına olanak sağlayan bir öğrenme sürekliliğini içermektedir (UNESCO 2005).

Okumak, genellikle ilgilendiğimiz şeylere yönelik daha fazla bilgi sahibi olmak için atılan ilk adımı oluştursa da (Lee, 2016), öğrenme bilincinin sürdürülerek yeni ve etkili öğrenmeler için farklı becerilerin kazanılmasını sağlayan okuryazarlığa ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2016). Okuryazarlık becerileri sayesinde bireylerin farklı problemleri tanıması, yeni bilgiler edinerek bilimsel gerçekleri anlayabilmesi ve açıklayabilmesi, neden-sonuç ilişkisini kurabilmesi mümkün hale gelmektedir (Tuna & Ulu, 2016). OECD (2000) tarafından beş seviyede ele alınan okuryazarlık becerilerinin seviyeleri şu şekilde açıklanmaktadır:

Seviye 1, çok zayıf becerilere sahip kişileri göstermektedir; örneğin bireyin, bir çocuğa vermek için doğru ilaç miktarını pakette basılı bilgilerden belirleyememesi gibi.

Seviye 2, yalnızca basit, açık bir şekilde düzenlenmiş ve içerdiği görevlerin çok karmaşık olmadığı materyallerle ilgilenebilen kişileri ifade etmektedir. Günlük okuryazarlık taleplerini karşılamak için gerekli becerilere sahip olsalar da, yeterlilik seviyelerinin düşük olması sebebiyle, yeni iş becerileri öğrenmek gibi durumlarda zorlanabilmektedirler.

Seviye 3, günlük yaşamın ve gelişmiş bir toplumda çalışmanın taleplerini karşılamak için gereken minimum düzey olarak kabul edilmektedir. Çeşitli bilgi kaynaklarını entegre etme ve daha karmaşık sorunları çözme becerilerini içermektedir.

Seviye 4 ve 5 ise, üst düzey bilgi işleme becerilerine hakimiyet sergileyen bireyleri tanımlamaktadır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010), günlük dilde aralarındaki farka dikkat etmeden birbirinin yerine kullanılan okuma-yazma ve okuryazarlık arasındaki farkın giderek arttığını belirtmekte ve ikisi arasındaki farkları şu şekilde ifade etmektedir:

- *Okuma-yazma bir kod çözme süreciyken; okuryazarlık bir anlamlandırma işidir:* Okuma-yazma bir alfabe sisteminde yer alan kodların çözülmesi ve o

sistemle ilgili kodların oluşturulmasıyla ilgili becerileri kapsamaktadır. Okuryazarlık ise, mevcut bir alfabeye dayanmamaktadır. Yani okuryazarlığa yönelik statik bir anlam bulunmamakta; aksine okuryazarlık sürekli bir şekilde yeniden anlam yükleme, değerlendirme ve oluşturmayı temsil etmektedir.

- *Okuma-yazma bir kategoriyken; okuryazarlık bir dereceyi ifade etmektedir*: Okuma-yazma, sahip olunabilen bir unvanı göstermektedir ve kategorik bir özelliği bulunmaktadır. Yani bir birey, okuyup yazabilir durumdadır veya değildir. Okuryazarlıkta ise bir derecelendirme mevcuttur ve ne derecede okuryazar olunduğu önemlidir.
- *Okuma-yazma basılı ortamdaki harfleri kullanırken; okuryazarlık "şeyler" ile ilgilidir:* Okuma-yazmaya temel oluşturan metinler, belli harf sistemiyle oluşturulan simgelerin meydana getirdiği kompozisyonlardır ve bu kompozisyonları sadece o harf sitemini bilen kişiler anlayabilmektedir. Ancak okuryazarlığın metnini, insanın üzerinde düşünebileceği tüm bilgiler, beceriler, sosyal normlar ve örüntüleri içeren her şey oluşturmaktadır.
- *Okuma-yazmanın kesin bir tanımı bulunurken; okuryazarlığa yönelik tanımlamalar sürmektedir:* Okuma-yazmaya yönelik kabul görmüş bir tanımlamadan söz etmek mümkündür. Ancak okuryazarlığa yönelik, odağında bulunan şeye göre farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Gelecekte farklı bağlamlarda ele alınabilecek farklı okuryazarlık türlerinden bahsetmenin mümkün olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okuryazarlık kavramının sahip olduğu anlamın giderek genişleyeceği olası görülmektedir.

İnsan sermayesinin bir unsuru olan okuryazarlık (O'Brein & Rugen, 2001), gelişmiş ülkelerde yalnızca bazı grupların değil; toplumda bulunan bütün bireylerin bilgiye erişmek, kullanmak ve bilgiyi değerlendirmek için edinmeleri hedeflenen bir beceridir (Önal, 2010). Bireysel düzeyde okuryazarlık, insan yaşamını kontrol altına alan sosyal bir eylem olmakla birlikte (O'Brein & Rugen, 2001); topluma daha fazla katılım yoluyla ve işgücü oluşturmayla ilişkili olarak kişisel gelişime katkıda bulunmaktadır. Okuryazarlık ayrıca toplumsal olarak, ekonomik ve sosyal performansa katkıda bulunmaktadır (OECD, 2000). Gürdal (2004), öğrenme kültürüne sahip bir toplumun bilgininin değerini fark ederek ona erişmenin yollarını aradığını; bu toplumda edinilen yeni bilgilerin yeni ürünler ortaya koymak amacıyla kullanıldığını belirtmektedir.

Bilgi toplumunda, bilginin bilinçli şekilde tüketilmesi ve yeni bilgilerin üretilmesi için çaba gösteren, bunun için düşünen ve çabalayan, her anlamda okuryazarlık becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, kendi öğrenmelerini planlayıp kişisel gelişim sorumluluğuna sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. (Nergis, 2011). Okuryazarlık, ileri bilgi toplumlarında ihtiyaç duyulan bu birey özellikler olarak anılmakta; ayrıca, bireyin içinde, önceden belirlenmiş standartlara karşı bir yetkinlik seviyesinde öğretilebilen, ölçülebilen ve test edilebilen bilişsel teknik becerilerini bulundurduğu bir niteliktedir (Edwardsa, Ivanic & Manniona, 2009). Toplumsal değişime ayak uydurabilmek için yeni okuryazarlık türlerinin oluşacağı; bu okuryazarlık türlerine ait bilgi ve becerilerin gerek bireysel gerekse toplumsal gelişimi sağlamada önemli farklılıklar oluşturacağı bir gerçektir (Önal, 2010). Bu açıdan okuryazarlık, zamanla gelişen teknolojinin etkisiyle farklılaşmış ve günümüzde farklı bağlamlarda ele alınır olmuştur. Bu durum, yeni okuryazarlık türlerinin gündeme gelmesi sonucunu doğurmuştur (Nergis, 2011).

Yeni okuryazarlıkların ortaya çıkması ve okuryazarlığın hem çok yönlü hem de bağlama özgü olduğunun kabul edilmesi göz önüne alındığında, okuryazarlıkla ilgili anlayışların gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Okuryazarlığın taşıdığı özellikler üzerinden bu anlayışlara yönelik önerilerde bulunan Lonsdale ve McCurry (2004, s. 10) görüşlerini Tablo 11'de görüldüğü şekilde belirtmiştir:

Tablo 11

Mevcut Okuryazarlık Anlayışlarına Yönelik Öneriler

Okuryazarlığın yönleri	Öneriler
Okuryazarlık, bir anlam yaratma sürecidir.	Okuryazarlığın sadece belirli bir beceri seti olarak tanımlanabileceği anlayışı eleştirel olarak sorgulanmalıdır.
Okuryazarlığın evrensel bir tanımı yoktur.	Tek bir okuryazarlık modelinin olduğuna yönelik anlayışların gözden geçirilmesi gerekmektedir.
Okuryazarlık bağlama özeldir.	Pek çok farklı şekilde gerçekleşen pek çok okuryazarlık türü bulunmaktadır. Bu sebepten okuryazarlık becerilerinin kendi şartlarında anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.
Okuryazarlık çok yönlüdür.	Bir tür okuryazarlık gelişiminin diğer okuryazarlık türlerinin gelişimini engellemesine izin verilmemelidir.
Okuryazarlık sosyal bir uygulamadır.	Toplumsal olarak okuryazarlık kapasitesinin arttırılmasından ziyade, yalnızca bireysel becerilere odaklanan anlayışların gözden geçirilmesi gerekmektedir.
Okuryazarlık, öğrencinin ihtiyaçları ile başlamaktadır.	Sonuca yönelik anlayışların eleştirel bir şekilde sorgulanması gerekir.
Öğrencilerin okuryazarlık ihtiyaçları zamanla değişmektedir.	Hayat boyu öğrenmeyi aktif olarak desteklemeyen anlayışların ve programların gözden geçirilmesi gerekmektedir.
Okuryazarlık, öğrencinin dünyasını eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneği anlamına gelmektedir.	Politikaların, öğrencilerin dünyalarını anlamlandırmalarını sağlayan öğrenme-öğrenme uygulamalarını desteklemesi gerekmektedir.
Okuryazarlığın birden çok amacı bulunmaktadır.	Okuryazarlığı geliştirmenin bir amacı, diğer amaçları engellememelidir.
Okuryazarlık multidisiplinerdir.	Okuryazarlığın tüm öğretmenlerden ziyade sadece öğretmenlerini ilgilendiren bir mesele olduğu anlayışının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Toplumda üretilen bilginin etkili bir şekilde kullanılması ve anlamlandırılması için bireylerin, yaşam boyu öğrenmeyle de bütünleşik bir durumda olan (Önal, 2010), farklı okuryazarlık türlerinde nitelikli becerilere sahip olması gerekmektedir (Bolat, 2017). Literatürde karşılaşılan bazı okuryazarlık türlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığının, bireylerin bilgiye ne zaman ihtiyaç duyacağını bilmeleri ve ihtiyaç duydukları bilgileri edinme, değerlendirme ve etkili bir biçimde kullanma becerisine sahip olmaları için gereken yetenekler olduğu belirtilmektedir. Bilgi okuryazarı bir birey, (1) ihtiyaç duyulan bilginin kapsamını belirleyebilmekte; (2) gerekli bilgiye etkin ve verimli bir şekilde erişebilmekte; (3) bilgiyi ve kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirebilmekte; (4) seçilen bilgileri kendi bilgi tabanına dahil edebilmekte; (5) belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkili bir şekilde kullanmakta ve (6) bilginin kullanımını çevreleyen ekonomik, yasal ve sosyal sorunları anlayıp bilgiye etik ve yasal olarak erişebilmektedir (Shields, 2005).

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarına ait yapıya, kitle iletişim araçlarının kullandıkları tekniğe ve bu tekniklerin etkisine yönelik bilgi temelli ve eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmekle ilgilidir. Bireylerin medyanın nasıl çalıştığını, nasıl anlam ürettiğini, nasıl organize olduğunu ve gerçekliği nasıl inşa ettiğini anlamalarını sağlamaktadır. Medya okuryazarlığı aracılığıyla bireylerin, medya ürünlerini oluşturmaya yönelik becerileri edindirmeleri amaçlanmaktadır (Duncan, 2006).

Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, bireylerin görselleri ve görsel medyayı etkili bir şekilde kullanması, yorumlaması, değerlendirmesi ve oluşturması ile ilgili beceriler olarak ifade edilmektedir. Görsel okuryazarlığa ait beceriler, bir bireyin görsel materyalleri üretebilmesi ve kullanabilmesi için ihtiyaç duyacağı becerileri kapsamaktadır (Lundy & Stephens, 2015).

Çevre Okuryazarlığı

Rockcastle (1989)'a göre çevre okuryazarlığı, canlı ve cansız varlıkların, insanlar ile doğa arasındaki etkileşimin anlaşılması olarak tanımlamıştır (Akt. Erdoğan, 2009, s. 40). Çevre okuryazarı bireyler, çevresel sorunları analiz etmek için gerekli bilgi ve becerilere sahiptir ve bu da bireyin çevre dostu davranmasını sağlamaktadır (Wong, Afandi, Ramachandran & Kunasekaran, 2018).

Açıklanan bu okuryazarlık türleri dışında birçok okuryazarlık türü bulunmaktadır. Konu eğitim bilimleri açısından ele alındığında ise, farklı okuryazarlık türlerinde beceri

sahibi olması gereken öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre etkili bir şekilde uygulanması gereken eğitim programlarıyla ilgili de yeterli düzeyde okuryazar olmaları gerekmektedir.

2.1.11. Bir Öğretmen Yeterliliği Türü Olarak Eğitim Programı Okuryazarlığı

"Eğitim programı okuryazarlığı" ya da "program okuryazarlığı" olarak farklı şekillerde kullanılan bu kavramın, "program" ve "okuryazarlık" kavramlarının birleşimiyle oluştuğu belirtilmektedir. Bu kavramlardan hareketle, eğitim programı okuryazarlığının programa yönelik bilgiye sahip olabilme, programı doğru anlayabilme, uygulayabilme ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirebilme becerilerini içerdiği ifade edilmekte ve çoğunlukla; programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma (Akyıldız, 2020; Erdamar, 2020); öğretmenlerin eğitim programlarını anlama ve algılama biçimleri, programlarla ilgili tutumları ve programların uygulanmasındaki beceri ve yeterlilikleri (Akınoğlu & Doğan, 2012) olarak tanımlanmaktadır.

Yar Yıldırım ve Dursun'a (2018) göre eğitim programı okuryazarlığı, programla ilgili kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin anlamlandırılması, programın yönetilmesi, programla ilgili kararların alınması ve planlama yapılması, program hakkında konuşulabilmesidir. Erdem ve Eğmir (2018) ise program okuryazarlığını öğretmenlerin eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmaları ve mevcut koşullara uyarlayabilmeleri olarak tanımlamıştır. Eğitim programı okuryazarlığı kavramının, yurtiçindeki literatürde yer alan ilk kullanımına Akınoğlu ve Doğan'a (2012) ait çalışmada rastlanmaktadır. Çalışmalarında öğretim programlarına uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesinde asli sorumluluğun öğretmenlerde bulunduğunu vurgulayan Akınoğlu ve Doğan (2012), programların uygulanması için öğretmenlerin öncelikle programın yapısını, kapsamını, öğeleri arasındaki ilişkiyi ve uygulama sürecinde yapılması gerekenleri anlamalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Onlara göre eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama, algılama, uygulama ve bu programlara karşı tutumlarının daha anlaşılır ve ölçülebilir hale gelmesini sağlamaktadır (Akınoğlu & Doğan, 2012).

Diğer okuryazarlık türlerinde olduğu gibi çözümleme ve anlamlandırma becerilerini içeren geniş bir anlama sahip olan eğitim programı okuryazarlığı (Kuyubaşıoğlu, 2019), genel olarak öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına uygun şekilde

hazırlanmış eğitim sistemi ve eğitim programlarına uyum sağlayabilmek için sahip olmaları gereken temel beceriler arasında gösterilmektedir (Erdamar, 2020). Öğretim programlarında yer alan amaçlar, programların uygulanma esasları, programda yer alan beceriler ve değerler, öğretim ve değerlendirme yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olabilmeleri için programın temellerini, programın öğelerini ve bu öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerini, programın yapısını ve doğasını anlayabilmesi gerekmektedir (Erdamar, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin bu okuryazarlık türüyle ilgili sahip olması gereken becerilerden bazıları şöyle ifade edilmektedir: programda hakim olan felsefi yaklaşımı algılayabilmek, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik psikolojik yaklaşımları açıklayabilmek, programın uygulandığı toplumdaki kültürel yapıyla program arasındaki uyumu değerlendirebilmek, kazanımlarla temel ve alana özgü becerileri ilişkilendirebilmek, kazanımlara uygun öğretim yöntemini ve değerlendirme yaklaşımını belirleyebilmek, programın amaçları doğrultusunda özgün ders planları tasarlayabilmek (Kahramanoğlu, 2019).

Eğitim programlarının uygulanması sürecinde, öğretmenler görev yaptıkları okulun imkân ve sınırlılıklarını bilmeli, okulun hangi önceliklere sahip olduğunu ve öğrencilerin nelere ihtiyaç duyduğunu anlamalıdır. Bu açıdan, öğretmenler eğitim programlarına yönelik hedefleri, konu alanlarını, yöntemleri, öğretim materyallerini, öğretim faaliyetlerinin seçimini ve bu süreçte yapılacakları değerlendirmelidir. Eğitim programlarının devamlılığı, bütünlüğü ve hedeflenen amaçlara ulaşması, öğretmenlerin bu süreçte etkin rol almalarına bağlıdır. Öğretmenlerin bu süreçte üstlendiği roller, programa yönelik gerekli bilgilere sahip olmayla başlamakta ve programın doğru anlaşılması ve uygulanmasıyla devam etmektedir. (Ornstein & Hunkins, 2017). Eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin bu rollere hazırlık olmasının büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Fer, 2019). Program okuryazarı bir öğretmen, çevresel şartları ve bağlamsal özellikleri değerlendirerek eğitim planlamalarını buna göre yapabilmelidir (Erdem & Eğmir, 2018). Zira, eğitim programlarının tüm çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması, programın kendisinin değil öğretmenin sorumluluğudur. Eğitim programları teknik açıdan ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı doğru anlamaları programın başarısında kritik bir öneme sahiptir (Taşdemir, 2006). Çünkü, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamada ihtiyaç duyulan içeriğe, öğretim etkinliklerine ve bu etkinliklerin hızına karar verenler öğretmenlerdir. Sonuçta, eğitim programında yer

alan herhangi bir içerik neredeyse sonsuz şekilde sunulabilmekte ve bu çeşitlilik öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre programı uyarlamasına imkân tanımaktadır (Stabback, 2016). Öğretmenlerin bir eğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşılayacağını daha sistematik bir şekilde analiz etmeleri ve programı buna göre uyarlamaları gerektiğine vurgu yapan Taylor (2010), bu uyarlama sürecinin;

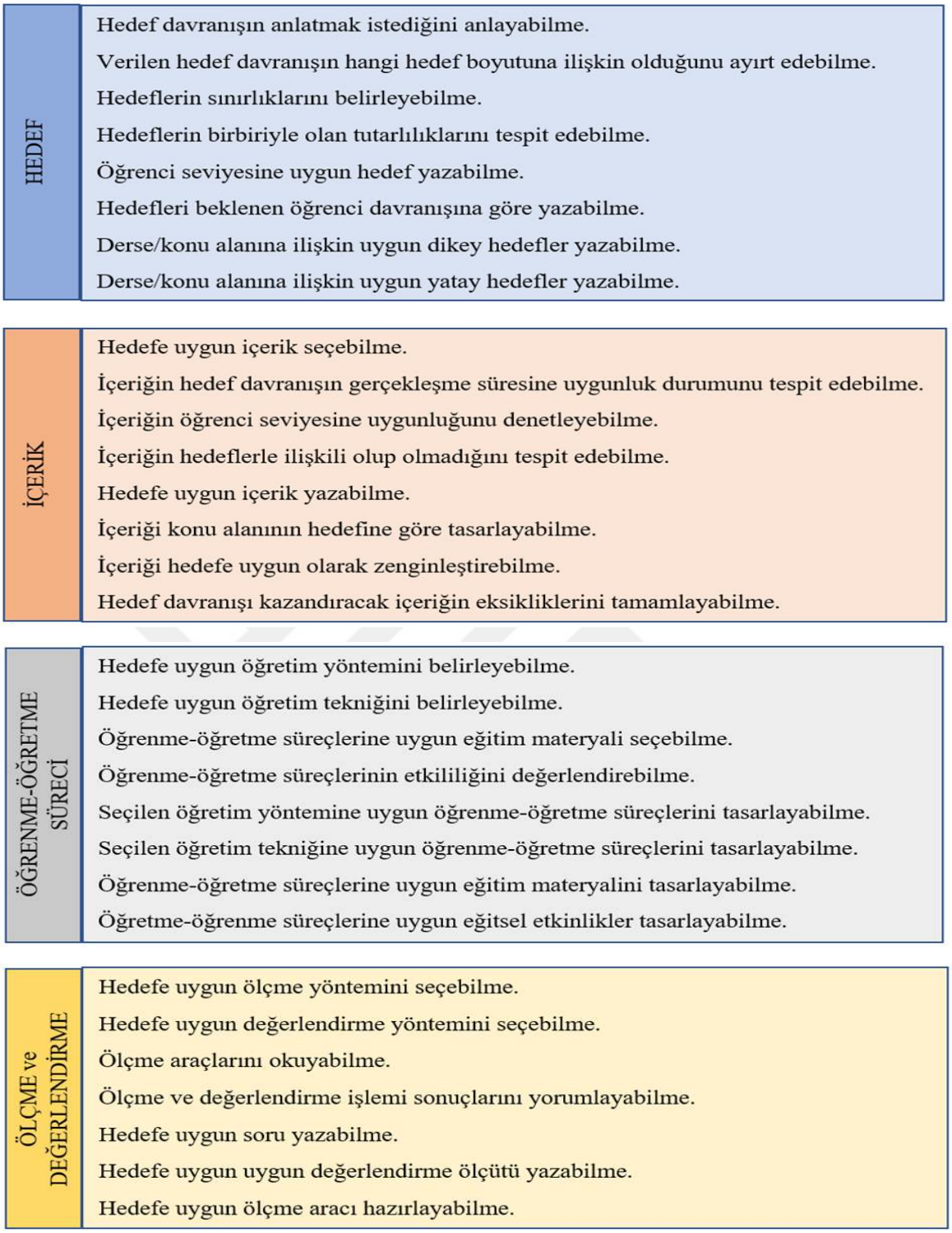
- Hedeflerin öncelik sırasına konması ve beklenen öğrenci başarı aralıklarının belirlenmesi.
- Eğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşılayacağının ve öğrenmenin en üst düzeye nasıl çıkarılacağının değerlendirilmesi.
- Materyallerin tamamlanması ve gerekiyorsa eğitim programının uyarlanması olamk üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir:

Erdamar (2020) ise Usta ve Karakuş (2016) tarafından pedagojik okuryazarlık için belirlenen beş seviyeyi eğitim programı okuryazarlığı için uyarlayarak şu şekilde açıklamıştır:

1. Eğitim program okuryazarı olmama: Bu düzeyde öğretmenler, kullanılan öğretim programının doğasına ve anlayışına hâkim değildirler.
2. Sözde eğitim programı okuryazarlığı: Bu düzey, kullanılan programa ait yapının basit düzeyde anlaşılmasını ifade etmektedir. Bu seviyede olan öğretmenler, programların doğasını tam olarak anlayıp uygulayamamaktadır.
3. Fonksiyonel eğitim programı okuryazarlığı: Kullanılan programa ait anlayışı ve programın yapısını, programı uygulayabilecek düzeyde bilmeyi ifade etmektedir. Bilinenlerin benzer durumlarda uygulanabilmesini kapsayan bu seviyedeki program okuryazarlığına sahip öğretmenler, programın doğasını uygun planlamalarla programı uygulayabilmektedir.
4. Kavramsal ve yordamsal eğitim programı okuryazarlığı: Bu seviyede öğretmenler, kullanılan programa yönelik anlayışları ve programın yapısını etkili olarak değerlendirebilmekte ve kullanabilmektedir. Bilinenlerin yorumlanarak farklı bağlamlara uyarlanmasını kapsayan bu seviyedeki program okuryazarlığı becerisine sahip öğretmenler, mevcut programı farklı bağlamlara uyarlayarak kullanabilmektedir.

5. Bütünsel eğitim programı okuryazarlığı: Bu seviyede öğretmenler, kullanılan programa hâkim olan yaklaşımı ve programın doğasını analiz ve sentez düzeyinde anlamaktadır. Çok boyutlu olan bu seviye, programın geliştirilmesi sürecini, programın doğasını bilmeyi ve programı eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak programı uyarlayabilmeyi içermektedir. Bu seviyedeki program okuryazarlığına sahip öğretmenler, mevcut programın tamamına veya bazı ögelerine dair alternatif fikirler geliştirebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmeyi içerdiğini belirten Bolat (2017), öğretmenlerin eğitim programlarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için eğitim programlarını meydana getiren öğeleri çok iyi bilmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitim programı okuryazarlığına yönelik bu dört öğeyle ilişkilendirilen yeterlilikler Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterlilikler

Kaynak: Bolat, 2017, s. 129

Eğitim programı okuryazarlığını, programın anlaşılmasına, programı uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki bütün eylemlerin bilinmesine yönelik bir yeterlilik alanı olarak tanımlayan Akyıldız (2020) ise, bu okuryazarlık türünün "bilgi" ve "beceri" olarak

iki boyutu bulunduğunu belirtmiştir. Bilgi boyutunu, programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine yönelik bilgiler oluştururken; beceri boyutunda ise programın uygulanması aşamasında öğrenme-öğretme sürecini tasarlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili beceriler yer almaktadır. Bu bilgi ve beceriler bir döngüyü oluşturmakta ve böylece programın uygulanması süreklilik kazanmaktadır (Akyıldız, 2020). Eğitim programı okuryazarlığı bu boyutlar ve programın ögeleri çerçevesinde ele alındığında, eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterlilik alanları Şekil 12'deki gibi gösterilmektedir.

Şekil 12. Eğitim programı okuryazarlığına yönelik temel yeterlilik alanları
Kaynak: Akyıldız, 2020, s. 320

Eğitim anlayışını değiştiren çağdaş fikirler, okulların da giderek daha karmaşık hale gelmesini ve buna bağlı olarak öğretmenlere yeni sorumlulukların yüklenmesini beraberinde getirmiştir. Bu sorumluluklardan biri de öğretmenlerin okulun beklentileri ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programlarını uygulamak ve öğrenciler için uygun hale getirmektir (Hill, Friedland & McMillen, 2016). Her öğretmen kendi dersine özgü öğretim programını yorumlayıp uyguladığından (Clark ve Peterson, 1986; Akt. Gülpek, 2020, s. 22), öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterliliklerinin etkisinin, programların uygulanması sürecinde kendini gösterdiğini söylemek mümkündür. Programın uygulanması, eğitim programlarının öğrencilere nasıl sunulduğu ve öğretimin gerçekte nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir (Stabback, 2016). Eğitim

programları, bir plan olarak başlamakta ve yalnızca öğretmenler bunu gerçek öğrencilerle gerçek bir sınıfta uyguladığında gerçeklik kazanmaktadır. Dikkatli bir planlama ve geliştirme süreci elbette önemlidir ancak öğretmenler programla ilgili farkındalığa ve programı sınıflarında uygulama becerisine sahip olmadıkça, sağlam bir planlama tek başına hiçbir şey ifade etmeyecektir (Marsh, 2009). Ayrıca bir eğitim programının, program geliştirme ilkelerine uygun şekilde hazırlanmış olması bir zorunluluktur ancak bu özellik de programın etkililiğini tek başına sağlayamamaktadır (Aykaç, 2007). Eğitim programlarının amacına ulaşmasının ve işlevselliğinin öğretmenlere bağlı olmasının nedeni, öğretmenlerin, eğitim programlarının uygulayıcısı, öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyen, yöneten ve tüm bunların sorumluluğuna sahip kişiler olmasıdır (Özer & Acar, 2011). Bu nedenle eğitim programı okuryazarlığı, uygulanan programın amacına ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olan bir öğretmen yeterliliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Taylor (2010), programı görmezden gelmeyen ve sabote etmeyen, diğer bir ifadeyle programı dikkate alarak onu en uygun nasıl kullanması gerektiğini bilen öğretmenlerin programa dayanıklı öğretmenler olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin bu özelliğe sahip olmasının program değişikliklerinin doğru uygulanmasındaki önemini vurgulamıştır. Ayrıca Shulman (1987), bir öğretmenin öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetebilmesi için sadece sınıfı iyi yönetmesinin yeterli olmadığını sınıftaki fikirleri de yönetmesi gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için öğretmenin içerikle ilgili bilgi sahibi olmasının yanı sıra, ihtiyaç duyulduğunda içeriğin değiştirilmesi, uyarlanması ve geri bildirimlere göre yeni kavramlarla yeniden şekillendirilmesi (Akt. Gülpek, 2020, s. 20) ve öğrenciler için iyi öğrenme çıktılarını sağlamak adına bu içeriğin etkili bir uygulama ile desteklenmesi gerekmektedir (Stabback, 2016).

Ülkemizde eğitim programlarının hazırlanması MEB tarafından yürütülmekte ve derslere özgü öğretim programları bütün okulların kullanmasına yönelik merkezi biçimde oluşturulmaktadır. Haliyle öğretmenlerin dersleriyle ilgili dikkate alacağı tek bir program bulunduğundan, öğretmenlerin bu mevcut programları benimsemesi gerekmektedir. Çünkü merkezi olarak hazırlanan eğitim programlarının olduğu bir sistemde öğretmenlerin alternatifleri değerlendirme fırsatı bulunmamaktadır. Bir programın benimsenmesi, öğretmenin onu kullanmaya niyetli olduğunu gösterse de programın gerçekte uygulanıp uygulanmadığının garantisini sunmamaktadır. Dolayısıyla programın etkili bir şekilde uygulanmasının sağlanması için öğretmenlerin, eğitim programı

okuryazarlığı çerçevesinde "Programın çalışmasını sağlayabilecek miyim?", "Uygulamanın gerektirdiklerini yapıyor muyum?", "Programın benim öğrencilerim üzerindeki etkisi nedir?", "Yardım almak için kime başvurabilirim?" gibi sorularla programı etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını bulmaları gerekmektedir (Marsh, 2009). Öğretim programını etkili bir şekilde kullanmak için öğretmenin programa ve öğretime hâkim olması önemlidir (Özkan, 2016a). Ayrıca eğitim programları, onu uygulayabilen ve öğrencilerin çeşitliliğine uyarlanmış öğrenme fırsatlarını ve süreçlerini organize edebilen bir eğitim kurumu gerektirmektedir. Bu nedenle müfredatı uygulayabilen, amaçlanan hedefleri uygulamaya çevirebilen, öğrenme ve içerik alanlarına öncelik veren ve her öğrencinin benzersizliğine yanıt veren öğretim stratejileri ve değerlendirme kriterlerini benimseyen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Tedesco vf, 2014). Aksi halde öğretmenler, en üst düzeydeki potansiyellerini gerçekleştirmek için verilen programları aktif olarak analiz edip bunlarla ilgili gerekli kararları almadıklarında, öğretmek istediklerini öğretmede zorluk yaşayacaklardır. Taylor (2010), öğretmenler ve eğitim programları arasındaki etkileşimden anlaşılması gerekenleri üç maddede şöyle açıklamıştır: (1) öğretmenler ve eğitim programları, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmada evrensel olarak ortak bir özelliğe sahip değildir, (2) bir eğitim programının potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması, öğretmenin sınıf eğitimini planlamak ve uygulamak için programla nasıl etkileşim kurduğuna bağlıdır, (3) öğretmenler eğitim programlarıyla farklı şekillerde, farklı amaçlarla ve dolayısıyla farklı sonuçlarla etkileşime girmektedir. Dolayısıyla, ideal bir eğitim programıyla birlikte, belki de eğitim programının ideal bir kullanımından bahsedilmelidir.

Remillard (2005), teknik olarak, eğitim programı uzmanlarının programları hazırlarken okulların ve sınıfların tüm ihtiyaçlarını ele almasının imkânsız olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Hewitt (2006), bir eğitim programının amaçlanan sonuçları karşılayıp karşılamadığı sorusuna verilecek yanıtın iki belirleyicisi bulunduğunu belirtmiştir: programın yapısal kalitesi ve programın uygulandığı bağlamsal ortam. İlki için program uzmanlarının çalışmaları geçerli ve güvenilir sonuçlar sunsa da eğitim programı çalışmalarında bağlamla ilgili değişkenler kontrol edilmesi zor ve akışkan bir yapıya sahiptir. Bununla ilgili olarak Zumwalt (1989), bir öğretmenin eğitim programının kapsamını, amacını, bölümlerini ve ek olarak okul bağlamı içindeki yerini bilmesi gerektiğini belirtmiştir (akt Taylor 2010, s. 8). Bu sebepten hazırlanan eğitim programlarının nasıl uygulandığı, okuldan okula büyük ölçüde değişebilen karmaşık bir süreçtir. Programların uygulamasına ilişkin kesin olan bir şey varsa o da tüm okullardaki

tüm öğretmenler için bunu gerçekleştirmenin tek bir doğru yolunun bulunmamasıdır (Marsh, 2009).

Eğitim programı okuryazarlığı, programların güncellenmesi çalışmalarının etkililiğinde de önemli bir role sahiptir. Program değişikliğinin gerçekleştirilmesi, öğretmenler tarafından mutlaka uygulanacağı anlamına gelmemekte (Fullan & Stiegelbauer, 1991) ve bu değişiklikler öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerine meydan okumaktadır (Markee, 1997). Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlamalarında onlara yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri bu değişikliklere uyumlu hale getirilmezse, yapılan değişiklikler de sınırlı olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim programı okuryazarlığı ve bu kavramla ilgili olduğu düşünülen konularla (program bilgisi, programın anlaşılması, planlanması ve uygulanması vb.) ilgili yönelik yurt içinde ve yurt dışında ulaşılabilen bilimsel araştırmalar hakkında kronolojik olarak bilgi verilmiş, ayrıca bu çalışmalarla ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kırmızı ve Akkaya (2009), Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerini belirleyerek, programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymak; uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmak amacıyla nitel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya, 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 50 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin çoğunun programla ilgili çalışmalarda zaman sıkıntısı yaşadığını ve kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli görmediklerini, ders kitabında yer alanlar dışında etkinlik düzenlemediklerini, programda yer alan yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve programların tanıtılması sürecinde yapılan hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını göstermiştir.

TED (2009) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel yeterliliklerine dair bir mevcut durum değerlendirmesi

yapmak ve yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen şu bulgular eğitim programı okuryazarlığı kavramı için önem taşımaktadır: Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıkları, başarı düzeyleri ve çevre koşullarına göre bir uyarlama yapmamaktadır. Öğretmenlerin %55'i ders planının yararına inanmamakta ya da ders planı yapmamaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %40'ı öğrencilerin ödev ve alıştırma gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmediklerini ve geri bildirim sağlamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler en çok çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı yazılı yoklamaları kullanmakta ve kendi değerlendirmelerine göre %62'sinin öğrenci ürün dosyasını, %61'inin derecelendirme ölçeklerini ve %54'ünün kavram haritalarını hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, yenilenen programları basılı olarak edinen öğretmenlerin oranı %1 iken; öğretmenlerin %70'i öğretim programlarındaki değişiklikleri ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlemektedirler.

Arı (2010), programın uygulayıcılarının program hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasının, programın uygulanabilirliği açısından oldukça önemli olduğunu belirterek sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ilköğretim programını tanıma düzeylerini incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Toplam 292 öğretmen adayının katıldığı çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen 12 soruluk anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının %58.8'i okuma-yazma öğretimini uygulamada, %56.2'si ise bitişik eğik yazı ile yazı öğretiminde kendini yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının %51.4'ü kendini programda yer alan etkinliklerin uygulanmasında yeterli görürken; programı birleştirilmiş sınıflarda uygulamada kendini yeterli gören öğretmen adaylarının oranı sadece %14.4'tür. Öğreten adaylarının %53.6'sı ilköğretim programını yeterli düzeyde tanıdığını belirtirken, programı uygulamak için planlama yapmada kendini yeterli gören öğretmen adayı oranı %33.5 olarak belirlenmiştir.

Akınoğlu ve Doğan (2012) yaptıkları eleştirel çalışmada programların uygulamaya dönüştürülmesinde çok yönlü sorunların olduğunu belirterek bu sorunlardan bazılarının da öğretim programlarının asli sorumluları olan öğretmenlerin öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlilikleriyle ilgili olduğunu vurgulamışlardır. İlgili literatüre "program okuryazarlığı" kavramını öneren araştırmacılar, yaptıkları

çalışmada program okuryazarlığı kavramını çeşitli açılardan açıklama, tanımlama, çerçevesini belirleme ve bu kavramın içeriğini tartışmayı amaçlamışlardır. Bu kavramsallaştırmayla sorunun daha anlaşılabilir ve ölçülebilir olacağını ve program okuryazarlığı kavramının, program geliştirme alanına, öğretmen yeterliliklerine ve eğitim kalitesini arttırmaya yönelik değerlendirmelere ışık tutacağını vurgulamışlardır.

Güven'in (2013) çalışmasının amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı durumlarını çeşitli bileşenlere göre incelemek ve söz konusu yeterliğe sahip olup olmadıklarını tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmada öğretim programında yer alan kazanımların etkili öğretimini planlama ve değerlendirme aşamasında öğretmenlerin kazanımı anlama ve öğrencilere edindirmeye yönelik yorumlama durumları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar çeşitli ortaokullarda görev yapan 5 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlerden elde edilmiştir. Görüşme ve gözlemler, İlköğretim 6-8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı'nın 6. sınıf Cebir ve Sayılar öğrenme alanlarından seçilmiş olan 10 kazanım temel alınarak yapılmış olup, her bir kazanım için ayrı ayrı görüşme formları hazırlanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından ortaya konan kazanım okuryazarlığının bileşenlerine göre kategorilere ayrılmış ve betimsel analiz metodu kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin, bileşenlerdeki bilgi ve yeterlik durumlarına göre kazanım okuryazarlıkları betimlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin söz konusu 10 kazanım için kazanım okuryazarlıklarının zayıf olduğu tespit edilmiştir. Kazanımı anlamanın, onu öğrencilere edindirebilmek için tek başına yeterli olmadığı, aynı zamanda kazanımı anlamadan, bu kazanımı arzu edilen biçimde edindirmenin de mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gültekin (2013), öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 120 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için öğretmen adaylarından "*Eğitim programı ... gibidir; çünkü ...*" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İçerik analizi tekniği ile çözümlenen veriler sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programlarına yönelik toplam 84 metafor ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adayları eğitim programına yönelik "*kilometre taşı, sistemli bir bütün, geniş bir yelpaze, gelişmeye açık bir olgu, rehber, şekillendirici ve sorun yaratan karmaşık bir yapı*" kategorilerini oluşturmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarının genelde olumlu olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir çalışma Aykaç ve Çelik (2014) tarafından da yapılmış, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Toplam 101 öğretmen ve 174 öğretmen adayının katıldığı çalışmada verilerin toplanması için öğretmen ve öğretmen adaylarından "*Eğitim programının sahip olduğu özellikler düşünüldüğünde, mevcut programı …'ya benzetirim; çünkü, …*" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler eğitim programına ilişkin büyük oranda olumsuz algı içeren metaforlar geliştirirken; öğretmen adayları ise, öğretmenlere göre daha olumlu ifadeler barındıran metaforlar oluşturmuşlardır.

Çiftçi ve Tatar (2015), liselerde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veriler dokuz matematik öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. İçerik ve betimsel analiz yönteminin kullanıldığı çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler yeni programı, konuların yoğunluğunun azaltılması ve kazanımların düzenlenmesi açısından olumlu bulmuş; bazı konuların içerikten çıkarılması ve öğrencilere uygun olmaması açısından eleştirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda desteklenmelerini ve programın öğretmenlere ayrıntılı olarak tanıtılmasını önermişlerdir.

Baş (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yüz kırk sekiz öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak "Program Geliştirme Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre: öğretmenlerin program geliştirme yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin "orta" düzeyde olduğu ve bu yeterliliğe ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Program geliştirme yeterliliklerine ilişkin en yüksek düzeydeki görüşün 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlere; en az düzeyin ise 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Ayrıca, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin program geliştirme yeterliliklerine ilişkin görüşleri, lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı olarak daha olumludur. Öğretmenlerin program geliştirme yeterliliklerine ilişkin görüşleri, görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Bolat (2017), eğitim programı okuryazarlığı kavramına açıklık getirmek ve "Eğitim Programı Okuryazarlığı" ölçeğini geliştirmek için bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesinde öğrenim gören 313 öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde edilen verilerle ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin "okuma" (15 madde) ve "yazma" (14 madde) olmak üzere iki faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayısı ise 0,94'dür. Sonrasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek için belirlenen iki farklı yapının doğru olduğu belirlenmiştir.

Aydemir (2018) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; gözlem ve görüşme için 12 okul öncesi öğretmeni ile öğretmenin hazırladığı bir aylık plan, o aya ait günlük eğitim akışları ve etkinlik planları olmak üzere toplam 487 takım doküman oluşturmuştur. Verilerin toplanması "Demografik Bilgi Toplama Formu", "Plan Değerlendirme Aracı", "Gözlem Formu" ve yarı yapılandırılmış "Bireysel Görüşme Formu" aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan planların aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğunda, öğretmenlerin okul öncesi programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamada net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazır planları da tercih ettiği ve hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapma durumunun yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdem ve Eğmir' e (2018) ait çalışma, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve bunu bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını eğitim fakültesinin dördüncü sınıfında öğrenim gören ve aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplamda 210 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ölçek toplamında 3,72 (oldukça katılıyorum) olarak belirlenirken; 'okuma' alt boyutundan elde edilen puanların 'yazma' alt boyutuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ölçek toplamında cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Sarıgöz ve Bolat (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır.

Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanması için okuma ve yazma boyutlarından oluşan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 785 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre ölçekten alınan toplam puan cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde değişmezken, ölçeğin yazma alt boyutunda kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin öğrenim gördükleri bölüme göre birbirine yakın seviyede olduğu ve üst sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlar elde ettiği saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendilerini programı anlama, yorumlama ve değerlendirme açısından yeterli, ancak hedeflerin anlaşılması açısından yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir.

Yolcu ve Sarı’ ya (2018) ait çalışmada, ilk, orta ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algıları incelenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Anketi kullanılmıştır. Bu anketin birinci kısmı demografik bilgilerden; ikinci kısmı sekiz adet açık uçlu sorudan; üçüncü kısmı ise programın amaç, içerik, eğitim durumu ve ölçme–değerlendirme öğelerine yönelik yeterlik ifadelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin hem önem düzeyine hem de öz yeterlik algısı bakımından yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, daha az deneyimli olanlara göre daha yüksek; lisans bitirme programından, eğitim kurumundan ve eğitim lisesinden mezun olan öğretmenlerin karakter eğitimi ile diğer programların mezunlarına göre daha verimli olduğu tespit edilmiştir.

Yar Yıldırım (2018) çalışmasında okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini belirleyerek mevcut ihtiyacı ortaya çıkarmış ve Taba-Tyler program geliştirme modelini temel alınarak geliştirilen bir program okuryazarlık hizmet içi programı uygulayarak etkililiğini değerlendirmiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmada öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" ve okul yöneticileri ile öğretmenler için hazırlanan nitel görüşme formu uygulanmış ve ihtiyaç tespitim yapılmıştır. Sonrasında; (1) Program geliştirmedeki temel kavramlar bilgisi, (2) Program geliştirmenin kuramsal temelleri, (3) Eğitim programı tasarımı yaklaşımları, (4) Eğitimde program geliştirme modelleri, (5) Program geliştirmenin planlanması, (6) Program tasarısı hazırlama, (7)

Program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve uygun sınama durumları, (8) Eğitim program liderliği. "Okul Yöneticileri Program Okuryazarlık Hizmet İçi Eğitim Programı" başlıklarından ve 33 temel kazanımdan oluşan program okuryazarlık hizmet içi eğitim programı geliştirilmiştir. Hazırlanan eğitim programı deney grubunda uygulanmış ve uygulama sonrası değerlendirme araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Yöneticileri Program Okuryazarlık Hizmet İçi Eğitim Programı Erişi Testi" ile yapılmıştır. Okul yöneticileri program okuryazarlık hizmet içi eğitim programının bir kazanım hariç tüm kazanımlarında öntest ile sontest arasında son test lehine anlamlı fark görülmüştür. Okul yöneticileri program okuryazarlık hizmet içi eğitim programının nitel değerlendirilmesi için hazırlanan 'Okul Yöneticileri Program Okuryazarlık Hizmet İçi Eğitim Programı Gün Sonu Değerlendirme Formu' ile alınan görüşler de bu doğrultuda olmuş, katılımcılar program hakkında çoğunlukla olumlu (31 olumlu ve 5 olumsu)z görüş bildirmişlerdir.

Aslan (2019), yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin eğitim programı okuryazarlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Toplam 378 okul yöneticisinin katıldığı çalışmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen "Yöneticilerin Program Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Bilgi Formu" kullanılmıştır. 24 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .975''tir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin orta düzeyde program okuryazarlığı algısına sahip olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algıları; cinsiyet, branş, görev şekli, eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak değişiklik göstermezken; konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alan yöneticilerin almayanlara göre program okuryazarlığı algıları anlamlı olarak daha yüksektir.

Aslan'a (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültesindeki farklı bölümlerin dördüncü sınıfında öğrenim gören 383 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanması için "Kişisel Bilgi Formu" ve "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının okuma ve yazma alt boyutlarında yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların program okuryazarlığı düzeyleri cinsiyete ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı olarak farklılık göstermezken; ölçeğin okuma alt boyutunda program geliştirme dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aslan ve Gürlen (2019) çalışmalarında, ortaokul kademesinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 311 ortaokul öğretmeninin katıldığı araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Tabakalı alfa güvenirlik katsayısı .774 olarak hesaplanan ve üç alt boyutu (program bilgisi, planlama ve uygulama) olmak üzere 18 maddeden oluşan ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin yüksek düzeyde (Ort.= 4.35) program okuryazarı olduğu saptanmıştır. Program okuryazarlığının alt boyutlarına göre elde edilen puanlar sırasıyla şöyledir: program bilgisi boyutu 4.08; planlama boyutu 4.53 ve uygulama boyutu ise 4.42. Ortaokul öğretmenlerine ait program okuryazarlık düzeylerinin incelenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Program okuryazarlığının alt boyutlarında ise sadece planlama alt boyutunda mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farkın eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere nazaran diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığını incelenmişlerdir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmaya sınıf eğitimi, fen bilgisi eğitimi, matematik eğitimi ve okul öncesi eğitimi anabilim dallarının 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 386 öğretmen adayı katılmıştır. "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eğitim programı okuryazarı oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre eğitim programı okuryazarlık düzeyleri 4. sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, bulgular öğrenim görülen anabilim dalına göre incelendiğinde ise sınıf eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının, matematik ve okul öncesi eğitimi anabilim dallarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Gündoğan (2019), çalışmasında nitel bir yöntem kullanarak öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak farklı branşlardan 48 öğretmenle görüşme yapılmış; doküman incelemesi için ise, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün 2001-2018 yılları arasındaki hizmet içi eğitim faaliyet planları ve 2015-2019 mesleki çalışmalar programları ile yenilenen öğretmen

yetiştirme programları kullanılmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde programa dair en fazla dersi sınıf öğretmenlerinin, en az dersi ise Japonca öğretmenlerinin aldığı; hizmet içi eğitim planlarında programa dair en fazla eğitimin 2001 yılında, en az eğitimin ise 2012 yılında verildiği; mesleki çalışmalarda programa dair en fazla çalışmanın ortaöğretimde en az ise ilkokullarda yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak program bilgisine sahip oldukları, kaynaklara ulaşmada kendilerini yeterli gördükleri ve programlarla ilgili olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Kahramanoğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin programla ilgili okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik "Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği"ni geliştirmiştir. Farklı branşlarda görev yapan 277 öğretmenden toplanan verilerle geliştirilen ölçek 23 maddeden oluşmakta ve ölçeğin üç alt boyutu (öğretim programının temelleri, öğretim programının ögeleri ve öğretim programının yapısal özellikleri) bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0.92 olduğu; madde-toplam korelasyonlarının ise 0.43 ile 0.70 aralığında değiştiği görülmektedir. Edilen verilere göre, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterliliklerinin bütün alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, toplamda ve alt boyutlarda erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutunda daha yüksek düzeyde okuryazarlığa sahiptir.

Kuyubaşıoğlu (2019) bir diğer çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmaya farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Nicel veriler 550 öğretmenden "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" aracılığıyla toplanmış; 50 öğretmenden toplanan nitel veriler için ise açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarı oldukları görülmektedir. Eğitim programı okuryazarı olmak için program ögelerine, öğrenci özelliklerine ve öğrenme sürecine dair bilgi sahibi ve alanında uzman olunması gerektiğini düşünen öğretmenler, eğitim programı okuryazarlık becerileriyle ilgili olarak kendilerini yeterli ve gelişmeye açık görmekte; eğitim programlarındaki hedeflerin öğrenci merkezli olması gerektiğini ve içeriğin bilimsel ve hedeflerle tutarlı olmasını önemsediklerini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin ve

ölçme değerlendirmenin öğrenciye ve öğrenme alanının özelliklerine uygun, hedeflerle tutarlı olmasını ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mansuroğlu (2019) ise yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelenmiştir. Farklı branşlardan 511 öğretmenden elde edilen veriler "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitim programını inceleme sıklığın arttıkça eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin arttığı; ancak incelenen demografik özellikler açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Yıldız (2019), öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesinde öğrenim gören 355 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği" ve "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmış olup, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalıkları ile eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülpek (2020) çalışmasında, 128 beden eğitimi öğretmeni ve 106 beden eğitimi öğretmeni adayının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve bunu beden eğitimi öğretim yeterliliğiyle ilişkilendirmiştir. Verilerin "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği" ölçeğiyle toplandığı çalışmada, her iki grubun da "oldukça iyi" düzeyde eğitim programı okuryazarı olduğu belirlenmiş ve bu bulgunun öğretmen adayları ile öğretmenler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile beden eğitimi öğretim yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erdamar'a (2020) ait çalışmada, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve ilerlemeci felsefe bağlamında analiz edilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca ilkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerine ilişkin algıları da analiz edilmiştir. Araştırmaya 441 sınıf

öğretmeni ve 163 okul yöneticisi katılmış, araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan (program ögeleri, programın uygulanması ve program anlayışı) oluşan "Program Okuryazarlığı Algı Ölçeği" ile iki alt boyutu (öğretmenlerin program bilgisi ve öğretmenlerin programı uygulama becerisi) bulunan "Yönetici Algı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kendi program okuryazarlıklarına yönelik program ögeleri ve program anlayışı alt boyutlarındaki algılarının yüksek; programın uygulanması alt boyutuna dair algılarının ise çok yüksek olduğunu göstermiştir. Program okuryazarlığına yönelik erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ise almayanlara göre daha yüksek algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin, program okuryazarlığı becerisine sahip olmaları konusunda öğretmenleri, program bilgisi alt boyutunda orta düzeyde; programı uygulama alt boyutunda ise yüksek düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır.

Avar Vayvay' ın (2020) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin benimsediği eğitim felsefesi ile eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Toplam 308 okul öncesi öğretmeninin katıldığı çalışmada veriler, "Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği" ve "Eğitim İnancı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerine ait eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve yalnızca mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yarattığını; bu anlamlı farklılığın 16 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlere kıyasla 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefeleri açısından ise, ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyi arasında orta seviyede pozitif yönde bir ilişki saptanırken; esasicilik felsefesi ile bu okuryazarlık türü arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca eğitim programı okuryazarlığı için açıklanan varyansın yaklaşık %4'nün eğitim felsefelerinden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyıldız (2020), program okuryazarlığına yönelik kavramsal bir analiz yapmış ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Farklı eğitim kademelerinden 666 öğretmen ile yürütülen çalışmanın sonucunda, dört faktörlü (program hedefleri, program içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) 36 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97, Guttman güvenirlik katsayısı .89 ve Spearman korelasyon katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca

ölçeğin tamamı ile alt faktörleri arasındaki korelasyonlar; .60-.93 arasında değiştiği ve ölçeğin geneli ile alt faktörleri arasında p=<0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölüm, alanyazında yeni bir kavram olan eğitim programı okuryazarlığıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen konularda yapılan yurt dışındaki çalışmaları içermektedir.

Botvin, Griffin, Diaz, ve Ifill-Williams (2001), Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan 29 devlet okulunda yürüttükleri çalışmada, uyuşturucu kullanımını önleyici bir eğitim programının etkisini test etmişlerdir. Toplam 3621 öğrenci ve 82 öğretmenin katıldığı çalışmada, programın etkisi incelenirken aynı zamanda öğretmenlerin programı uygulamadaki davranışları da gözlenmiştir. Söz konusu programın uygulanması için gerekli materyalleri, videoları, ayrıntılı ders planlarını, öğrenci notlarını vb. içeren bir öğretmen el kitabı hazırlanmıştır. Çalışmada hazırlanan program 15 oturum olarak tasarlanmış ve bu oturumlar esnasında 82 öğretmen beş uzman tarafından 167 kez (her öğretmen ortalama iki kez) gözlenmiştir. Programın uygulanması için önceden hizmet içi eğitim almalarına rağmen öğretmenler uygulama esansında programı olması gerektiği gibi uygulamadıkları, kazanımların %48.2' sine değindikleri saptanmıştır.

Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh ve Falco (2005) tarafından, okul ortamlarında programların uygulanma kalitesini ölçmek için bir çalışma yürütülmüş, programa bağlılık, programı uygulama sürecinin kalitesi, programa ait uyarlamaların olumlu/olumsuz değeri ve öğretmenlerin program içeriğine ilişkin anlayışları değerlendirme kriterleri olarak belirlenmiştir. Farklı hizmet sürelerine sahip 11 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada veriler gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin, öğretim hedeflerinin %65'ini ve program genelinin %58'ini uyguladıklarını göstermiştir. Çalışmada programın uygulanma süreciyle ilgili olarak derslerin %82' sinin öğrencilerle etkileşimli olarak gerçekleştiği ve sekiz öğretmenin programı büyük bir istekle sundukları görülmüştür. Programın uyarlanması sürecinde tüm öğretmenlerin programı değiştirdiği ancak bu uyarlamaların %63'ünün araştırmacılar tarafından olumsuz olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir.

Hewitt (2006), öğretmen adaylarının eğitim programları hakkında çoğu zaman şekilsiz göründüğü şeklinde yorum yaptıklarını belirterek, eğitim programını keşfe ve aydınlatmaya odaklanan "Eğitim Programını Anlamak ve Şekillendirmek" isimli kitabını yayınlamıştır. Dört bölümden oluşan kitapta eğitim programına genel bir bakış sonrasında eğitim programının temelleri ve programa hizmet eden bilgi kaynakları açıklanmakta, eğitim programı uygulayıcılarının özellikle okullar ve okullaşma bağlamlarında neler yaptıklarına dair rehberlik ve program değişikliğinin zorlukları sunulmaktadır.

Schwarz, Gunckel, Smith, Covitt, Bae, Enfield ve Tsurusaki (2008), öğretmen adaylarının etkili öğretim için eğitim programı materyallerini nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Yazarlar bu amaçla "Öğretim Analizi Kriterleri" isimli projeye dayalı olarak üç öğretmen eğitimcisinin, eğitim programı analizi ve değişikliğine odaklanan, ilköğretim fen derslerini öğrettikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Ön değerlendirmelerin analizi ve kurs sonrası görüşmeler, öğretmen adaylarının amaçlanan hedefleri kendi anlayışlarına en çok benzeyen, kendi hedefleriyle en yakından uyumlu bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Bu bulguların, eğitim programlarına öğretmen adaylarının etkin katılımını daha iyi desteklemek için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu gösterdiği belirtilmektedir.

Marsh (2009), eğitim programıyla ilgili karar verme sürecinde rol alan ve bu sürece dahil olan paydaşlara yardımcı olmak için "Eğitim Programını Anlamak İçin Anahtar Kavramlar" isimli kitabı hazırlamıştır. Kitap, eğitim programına yönelik belirlenen 21 ana kavram hakkında ayrıntılı bilgi sunmakta; kavramların ana özellikleri, tartışmaları, güçlü ve zayıf yönlerini vurgulamaktadır. Ayrıca, takip soruları okuyucuyu her bir kavramla ilgili belirli konular üzerine daha fazla düşünmeye yönlendirmektedir.

Wang ve Cheng (2009) yaptıkları çalışmada, Çin'de görev yapan 248 İngilizce öğretmeninin programı uygulamasını etkileyen faktörler araştırılmışlardır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin programı uygulamasını etkileyen; (1) kaynak desteği, (2) iletişimsel dil öğretimi, (3) meslek deneyim, (4) çeviri yöntemleri, (5) İngilizce yeterliliği ve (6) mesleki gelişim ihtiyaçları olmak üzere altı faktör tespit edilmiştir: Bunlardan ilk üçü, programın uygulanmasını olumlu bir şekilde; diğerleri ise olumsuz yönde yordamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim programlarının uygulamasının karmaşık doğasına ve Çin'deki yabancı dil öğrenimi bağlamında başarılı bir uygulama için öğretmenlerin üstlenmesi gereken rolleri vurgulamaktadır.

Nsibande ve Modiba (2012), İsveç' teki ilkokul öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için bir araç olarak Sürekli Değerlendirmeyi (SD) kullanırken

karşılaştıkları zorlukların doğasını ve kapsamını açıklayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sınıf gözlemleri ve görüşmelerin kullanıldığı çalışmada, belirlenen ders hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin yaptıkları seçimlerin nedenlerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemlerine ilişkin açıklamaları, öğretmek zorunda oldukları içerik ve sürekli değerlendirme programının amaçlarını anlama biçimleriyle ilgili olmuştur.

Ogar ve Opoh' a (2015) ait çalışmada, öğretmenlerin eğitim programının uygulanmasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenleri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini amaçlı seçilmiş 480 öğretmen oluşturmuş ve verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bulgular, eğitim programının uygulamasında en sık ortaya çıkan sorunun programın tanıtılması sürecinde akademik personelin özelliği olduğunu göstermiş, bu sorunun nedeni programın uygulanmasının takip edilmesindeki eksiklikler olarak gösterilmiştir. Çözüm önerisi ise programların zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için gözden geçirilmesi yönünde olmuştur.

Moore (2015), eğitim programıyla ilgili dünya genelindeki gelişmeleri karşılaştırmak ve "Eğitim programı nedir?" sorusunu incelemek için "Okul Programını Anlamak" isimli kitabı hazırlamıştır. Eğitsel, felsefi ve sosyolojik teoriden yararlanarak hazırlanan kitapta, eğitim programı politikaları, program geliştirme sürecindeki belirsizlikler ve hızlı sosyal değişimin bunun üzerindeki etkisi, ortak programın devlet kontrolü lehinde ve aleyhindeki yansımaları gibi konular hakkında bilgiler sunulmuştur.

Rusman'a (2015) ait çalışmaya 25 sınıf öğretmeni dahil edilmiş ve bu öğretmenlerin programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi etkinliklerini ne sıklıkta uyguladıkları araştırılmıştır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerine göre cevaplayacakları bir anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi, betimsel istatistikler kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin %63'ünün her zaman planlama yaptığını; %42'sinin eğitim programlarını her zaman uyguladığını ve %38'inin her zaman öğretimi değerlendirdiğini göstermiştir.

Mitchell (2016), "Eğitim Programını Anlamak" isimli çalışmasında eğitim programlarının tanımlanmasının karmaşık bir görev olduğunu ve nesnel, teknik ve somut bir özelliği bulunduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak eğitim programlarının, özellikle tasarım ve uygulanmasında çevresel ve kişisel etkilerden güçlü bir şekilde etkilendiği belirtilen çalışmada, eğitim programının ne olduğu ve onu tanımlamayla ilgili farklılıkların analizine odaklanılmaktadır. Kitapta ayrıca 11 program çeşidi tanıtılmış ve

bu türlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını aydınlatmak ve daha fazla açıklamak için örnekler kullanılmıştır. Özetle çalışma eğitim programının tanımlanmasına ilişkin farklılıkları ortaya koymakta, eğitim programı türlerini tanımlamakta ve hem program yönelimleri hem de temelleri hakkında net ve tutarlı açıklamalar sağlamaktadır.

Retnawati, Hadi ve Nugraha (2016), meslek lisesi öğretmenlerinin eğitim programlarının değerlendirme boyutunda yaşadıkları zorlukları belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bireysel ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanan veriler 22 meslek lisesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin değerlendirme sistemini tam olarak anlamadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bu konudaki yaşadığı güçlükler ayrıca, otantik değerlendirme yollarını bilmeme ve tutumlar/beceriler için ölçme aracı geliştirememe olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenme başarılarını tanımlamak için makul bir uygulama tanımlayamamışlardır.

Sumual ve Ali (2017) öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin uygulamalarını etkilendiğini belirterek, pedagojik yeterlilikler ile öğretmenlik deneyimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. İlişkisel araştırma modeli yöntemin kullanıldığı bu çalışmanın sonuçları öğretmenlik deneyimi ile pedagojik yeterliliğin negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bir diğer ifadeyle araştırmada öğretmenin öğretme deneyimi arttıkça, bu çalışmada gözden geçirilen dört pedagojik alt yeterlik alanının; öğretim teorileri ve ilkelerine hâkimiyet, program geliştirme ve uygulama, öğretim yöntemlerinin uygulanması ve öğretimin değerlendirilmesi azaldığı gözlenmiştir.

Apsari (2018), İngilizce öğretmenlerinin eğitim programlarını uygulamada karşılaştığı sorunları ve bu sorunların üstesinden gelmek için ne gibi yollar izlediklerini bulmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Verilerin gözlem, anket ve dokümanlar yoluyla elde edildiği çalışmada, veriler yazıya dökülmüş, kategorize edilmiş ve araştırma sorularına cevap verecek şekilde yorumlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan üç öğretmenden elde edilen bulgular, eğitim programlarının uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin üç açıdan sorun yaşadıklarını göstermiştir: öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili sorunlar, ders planı oluşturmayla ilgili sorunlar ve öğretim materyali ile ilgili sorunlar. Öğretmenler bu sorunlarla başa çıkabilmek için, diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını, internetten ders planı örneğini araştırdıklarını ve buldukları kaynakları kopyaladıklarını belirtmişlerdir.

Govender (2018), öğretmenlerin eğitim programlarındaki değişikliklerinin uygulanmasında aldıkları desteğe ilişkin görüşlerini almak amacıyla bir çalışma

yürütmüştür. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, 20 öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve bulgular, öğretmenlerin gerekli değişikliklerin uygulanması için yeterince destek alamadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler ayrıca, programların uygulanmasına yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimlerde workshoplara ihtiyaç duyduklarını, denetim ve izleme süreçlerinin yetersiz kaldığını ve öğretmenler için gerekli materyallere ulaşılamadığını bildirmişlerdir.

Eğitim programlarını uygulamada öğretmenlerin yeterliliğini incelemenin önemli olduğunu ifade eden Maba ve Mantra (2018), ilkokul öğretmenlerinin programları uygulamadaki yeterliliklerini analiz etmek için bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada betimsel analiz kullanılarak nitel bir araştırma deseni izlenmiş ve çalışma 10 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanan verilerden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin özellikle ders planı tasarlama, ders planı uygulama ve değerlendirme uygulamalarında programı uygulama konusunda yetersiz olduklarını göstermiştir.

Steiner, Magee, Jensen ve Button (2018), "Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programı Okuryazarlığı: Amerikan Öğretmen Eğitiminin Merkezindeki Boşluk" başlıklı raporlarında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin kaliteli eğitim programını seçmek ve geliştirmek için yeterince hazır olmadığını savunmaktadır. Çalışmada bu durumun neden bu kadar olumsuz olduğu ve düzeltilmesi için nelerin yapılabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin nasıl eğitim programı okuryazarı olacakları ve ilgili diğer durumların nasıl iyileştirileceğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Green (2018), eğitim programlarının anlaşılması üzerine yaptığı çalışmada, eğitim programının kavramsallaştırılması, yani programların kavram olarak en iyi ve en doğru nasıl anlaşılacağını tartışmıştır. “Eğitim programı nedir?”, “Eğitim programı nasıl anlaşılmalıdır?” soruları ve yeniden kavramsallaştırmacılık temelinde, program geliştirme sürecine alternatif bir odak olarak eğitim programını anlamak gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, yazılı bir “metin” olarak eğitim programına yönelik “uygulama” sürecinin kaçınılmazlığını ve önemini açıklamıştır.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim programı okuryazarlığıyla ilişkili olduğu düşünülen programa yönelik görüşlerin/metaforların (Aykaç & Çelik, 2014; Çiftçi & Tatar, 2015; Gültekin, 2013; Kırmızı & Akkaya, 2009), programın

uygulanmasına yönelik öğretmen yeterliliklerinin (TED, 2009), kazanım okuryazarlığının (Güven, 2013) ve öğretmenlerin program geliştirme yeterliliklerine yönelik görüşlerinin (Baş, 2016) incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bolat (2017) tarafından geliştirilen eğitim programı okuryazarlığına yönelik ölçek sonrasında ise, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyini belirleyen çalışmaların (Aslan, 2019; Aslan & Gürlen, 2019; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem & Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kuyubaşıoğlu, 2019; Sarıgöz & Bolat, 2018) arttığı; eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili ölçek geliştirmeye yönelik bir çalışmanın da Akyıldız (2020) tarafından yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda eğitim programı okuryazarlığını yansıtıcı düşünme eğilimi (Mansuroğlu, 2019), öğretim yeterliliği (Gülpek, 2020), eğitim inancı (Avar Vayvay, 2020) ve program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık (Yıldız, 2019) gibi farklı konularla ilişkilendiren çalışmalara da rastlanmıştır. Eğitim programı okuryazarlığına yönelik yurt içinde yapılan araştırmalarda çoğunlukla anketler/ölçekler aracılığıyla toplanan nicel verilerin kullanıldığı (Arı, 2010; Aslan, 2019; Aslan & Gürlen, 2019; Avar Vayvay, 2020; Baş, 2016; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdamar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Gülpek, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Mansuroğlu, 2019; Sarıgöz & Bolat, 2018; TED, 2009; Yıldız, 2019; Yolcu & Sarı, 2018); nitel çalışmaların ise (Aydemir, 2018; Aykaç & Çelik, 2014; Çiftçi & Tatar, 2015; Gültekin, 2013; Gündoğan, 2019; Güven, 2013; Kırmızı & Akkaya, 2009) nispeten daha az sayıda olduğu görülmüştür. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarla ilgili ise iki çalışmaya (Kuyubaşıoğlu, 2019; Yar Yıldırım, 2018) rastlanmıştır. Yurt içinde yapılan çalışmaların farklı branşlardan öğretmenlerle yürütüldüğü görülmüş; bununla birlikte sadece sınıf öğretmenleriyle yapılan üç çalışmaya (Baş, 2016; Erdamar, 2020; Kırmızı & Akkaya, 2009) rastlanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları (Arı, 2010; Erdem & Eğmir, 2018; Gültekin, 2013; Sarıgöz & Bolat, 2018; Yıldız, 2019) ve okul yöneticileriyle (Aslan, 2019; Yar Yıldırım, 2018) yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır.

Eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, programların anlaşılması ve uygulanmasına yönelik kavramsal açıklamaların yapıldığı çalışmaların (Green, 2018; Hewitt, 2006; Mitchell, 2016; Moore, 2015; Steiner vd., 2018) bulunduğu ve yapılan araştırmaların çoğunlukla öğretmenlerin eğitim programlarını uygulama davranışlarıyla ilgili olduğu görülmüştür (Aspari, 2018; Botvin vd., 2001; Dusenbury vd., 2005; Maba & Mantra, 2018; Nsibande & Modiba, 2012; Ogar & Opoh, 2015; Rusman, 2015; Retnawati vd., 2016; Schwarz vd., 2008; Wang & Cheng, 2009). Ulaşılan çalışmalarında nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin

kullanıldığı görülmüş; karma yöntemin kullanıldığı çalışmaya ise rastlanmamıştır. Farklı branşlarla gerçekleştirilen yurt dışındaki çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili yapılan sadece üç çalışmaya rastlanmıştır (Maba & Mantra, 2018; Nsibande & Modiba, 2012; Rusman, 2015).

İlgili araştırmalar bütünsel olarak incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığını inceleyen ve karma yöntemin kullanıldığı bir çalışmaya ne yurt içinde ne de yurt dışında yapılan araştırmalarda rastlanmıştır. Ayrıca eğitim programı okuryazarlığı kapsamında programın bağlam boyutunu da ele alan bir çalışma bulunamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterliliklerinin incelendiği bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve veri analizi işlemlerinde ve/veya çıkarımlarda birlikte kullanıldığı bir araştırma deseni türü olarak tanımlanmaktadır (Teddlie & Tashakkori, 2015). Karma yöntem araştırmalarının önemli bir özelliği, farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılması ve bu sayede sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır. Başka bir ifadeyle, herhangi bir yöntemle elde edilen bazı beklenmeyen sonuçların açıklanması, diğer yöntemle toplanan verilerle yapılmakta ve böylece tek bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğer yöntemin katkısıyla giderilmiş olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Creswell ve Plano Clark (2014), altı farklı karma yöntem deseni bulunduğunu belirterek, bu desenleri şöyle açıklamıştır:

a) Yakınsayan paralel desen: Araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulamasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu desene göre, kullanılan yöntemler eşit derecede önceliklidir. Çözümleme sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulmakta ve daha sonra genel yorumlama yapılırken sonuçları birleştirilmektedir.

b) Açımlayıcı sıralı desen: Bu desende, araştırma sorusuna birinci öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlanmakta; bu ilk aşamayı nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi takip etmektedir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu desen sayesinde araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlayabilmektedir.

c) Keşfedici sıralı desen: Nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesine öncelik verilmekte; araştırma bunlarla başlamaktadır. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı, ikinci aşamayı (nicel aşama) uygulamaya başlamakta ve birincil sonuçları test etmekte veya genelleştirmektedir.

d) İç içe desen: Bu desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilmektedir. Birbirini destekleyen veriler sıralı bir şekilde veya aynı anda toplanabilmekte; analizleri ayrı ayrı yapılmaktadır.

e) Dönüştürücü desen: Araştırmacının dönüştürücü bir kuramsal çerçeve dahilinde şekillendirdiği bir karma desendir. Alınan bütün kararlar (etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirme) dönüştürücü kuramsal çerçeve içinde biçimlenmektedir.

f) Çok aşamalı desen: Bu desende araştırmacı, nicel ve nitel aşamaları sıralı veya eş zamanlı olarak genel program hedefini karşılayacak şekilde çalışmanın bir programı içinde belirli bir süre boyunca birleştirmektedir. Genellikle uzun süreli ve çok araştırmacının bulunduğu çalışmalarda tercih edilmektedir.

Bu çalışmada ele alınan amaçlar doğrultusunda, karma yöntem desenlerinden "yakınsayan paralel desen" kullanılmıştır. Bu araştırmada ayrı ayrı elde edilen nicel ve nitel verilere eşit derecede önem verilmiştir. Veriler analiz edilirken bu aşamalar birbirinden ayrı tutulmuş ve yorumlama sırasında sonuçlar birleştirilmeye çalışılmıştır. (Creswell & Plano Clark, 2014). Yakınsayan paralel desenin uygulanmasındaki akış şeması Şekil 13'te gösterilmiştir:

Şekil 13. Yakınsayan paralel desene ait akış şeması
Kaynak: Creswell & Plano Clark, 2014, s. 92

Şekil 13'teki akışa uygun olarak bu çalışmada, öncelikle sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili sahip oldukları özellikleri belirlemek için nicel veri toplama yöntemleri uygulanmıştır. Daha

sonra araştırmanın nitel aşaması tasarlanmış, bu aşamada program uygulamalarının gerçekleştiği doğal ortamda (sınıf ortamı) çalışılmış, nitel yöntemlerle nicel verilerin derinlemesine anlaşılmasının sağlanması amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, & Demirel, 2016). Son olarak, nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulguların yorumlanmasında nicel ve nitel bulguların aralarındaki ilişkiler irdelenmiş, bulguların birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen kısımları vurgulanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Adana ili merkez ilçelerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kurumsal internet sitesinde yer alan bilgilere göre Adana ilinin Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde köy okulları hariç olmak üzere toplam 137 okul bulunmaktadır. Okulların kurumsal internet sitelerinin incelenmesiyle bu okullarda toplam 3614 sınıf öğretmeninin görev yaptığı belirlenmiştir. Adana merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiş, bu süreçte tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tabaka örnekleme yöntemi, sınırları belirlenmiş bir evren içerisinde farklı tabakaların bulunduğu durumlarda kullanılmaktadır. Tabaka örneklemede, tabaka içi değişimin olabildiğince küçük; tabakalar arası değişimin ise olabildiğince büyük olduğu ve hiçbir tabakanın dışarıda kalmadığı alt gruplar oluşturulmaktadır. Bu alt grupların, evreni temsil edecek şekilde oluşturulması önem taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada tabakalar, Adana ili merkez ilçeleri (Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir) kabul edilmiştir. Örnekleme dahil edilecek okulların evreni temsil etmede yeterli büyüklüğe sahip olabilmesi için araştırmada oranlı tabaka örnekleme yapılmış ve her ilçede bulunan okulların yaklaşık %20' si rastgele seçilerek, toplam 29 ilkokul araştırma örneklemine alınmıştır. İlçelerdeki toplam okul sayısı ve örnekleme dâhil edilen okul sayıları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Örnekleme Dâhil Edilen Okul Sayıları

İlçeler	İlçedeki Toplam Okul Sayısı	Örnekleme Dâhil Edilen Okul Sayısı
Çukurova	22	4
Sarıçam	14	4
Seyhan	61	12
Yüreğir	40	9
Toplam	137	29

Sonraki adımda bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, katılımda gönüllük esası temele alınmıştır. Bununla birlikte katılımcı sayısının yeterli düzeyde evreni temsil etmesine de dikkat edilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde n=n0 / (1+ (n0/N)) formülü (Büyüköztürk vd., 2016) kullanılmış; Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) belirttiği gibi 0.05 örnekleme hata payı da dikkate alınarak örneklem hesaplamasına dahil edilmiştir. Bu hesaplamaya göre, evrenden (3614 öğretmen) yaklaşık olarak 347 kişilik bir örneklem büyüklüğü alınmasının yeterli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde araştırmaya gönüllü olarak toplam 410 öğretmen katılmıştır. Tablo 13'te nicel verilerin toplanması sürecine katılan öğretmenlere ait kişisel özellikler bulunmaktadır.

Tablo 13

Nicel Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri (N=410)

Özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	249	60.7
	Erkek	161	39.3
Yaş	30 yaş ve altı	7	1.7
	31-40 yaş	93	22.7
	41-50 yaş	188	45.9
	51 yaş ve üstü	122	29.8
Hizmet süresi	10 yıl ve altı	14	3.4
	11-15 yıl	55	13.4
	16-20 yıl	79	19.3
	21 yıl ve üstü	262	63.9
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	311	75.9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	30	7.3
	Ziraat Fakültesi	35	8.5
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	16	3.9
	Diğer	18	4.4
Görev yapılan sınıf düzeyi	1. Sınıf	102	24.9
	2. Sınıf	106	25.9
	3. Sınıf	110	26.8
	4. Sınıf	92	22.4
Göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumu	Evet	313	76.3
	Hayır	97	23.7
Eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu	Evet	232	56.6
	Hayır	178	43.4
Öğretim programlarını basılı ya da dijital olarak edinme durumu	Evet	265	64.6
	Kısmen/bazılarını	110	26.8
	Hayır	35	8.5
Öğretim programlarını inceleme durumu	Hiç incelemedim	16	3.9
	Kısmen inceledim	254	62.0
	Detaylıca inceledim	140	34.1
Bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumu	Evet	12	2.9
	Hayır	398	97.1
Askı sürecinden haberdar olma durumu	Evet	125	30.5
	Hayır	285	69.5
Askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme sıklığı	Hiçbir zaman	317	77.3
	Nadiren	38	9.3
	Bazen	39	9.5
	Çoğu zaman	16	3.9
	Her zaman	-	-

Tablo 13 incelendiğinde araştırmanın nicel aşamasına katılan sınıf öğretmenlerinin %60.7'sinin kadın, %39.3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %1.7'si 30 yaş ve altında; %22.7'si 31-40 yaş aralığında; %45.9'u 41-50 yaş aralığında ve %29.8'i ise 51 yaş ve üzerindedir. 21 yıl ve daha fazla sürede mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu (%63.9) çalışma grubunun, %3.4'ü 10 yıl ve altında; %13.4'ü 11-15 yıl arasında ve %19.3'ü ise 16-20 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Çoğunlukla eğitim fakültesinden mezun (%75.9) olduğu görülen öğretmenlerin, %7.3'ü fen-edebiyat, %8.5'i ziraat ve %3.9'u iktisadi ve idari bilimler fakültelerinden; %4.4'ü ise diğer fakültelerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %24.9'u 1. sınıf; %25.9'u 2. sınıf; %26.8'i 3. sınıf ve %22.4'ü ise 4. sınıf düzeyinde derse girmektedir. Mesleğe başlamadan önce eğitim programları ile ilgili bir ders aldığını belirten öğretmenlerin oranı %76.3 iken, mesleğe başladıktan sonra bu konuyla ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin oranı %56.6'dır. Öğretmenlerin çoğunluğu (%64.6) derslerine ait öğretim programlarını basılı ya da dijital olarak edindiklerini bildirmiş ve birçoğu (%62) bu programları kısmen incelemiştir. Herhangi bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alan öğretmenlerin oranı %2.9 iken; öğretim programlarıyla ilgili yürütülen askı sürecinden haberdar olan öğretmenlerin oranı %30.5'tir. Askı süreci kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%77.3) görüş veya öneri bildirme sıklığını "hiçbir zaman" olarak belirtmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasını oluşturan sınıf gözlemleri ve görüşmeler için çalışma grubunun oluşturulmasında uzun süreli bir çalışma yürütüleceği için gönüllük/istekli olma esası izlenmiş, nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan dört öğretmenle nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Ancak Mart- Nisan 2020 tarihleri arasında planlanan sınıf gözlemleri Covid-19 pandemisi kapsamında alınan güvenlik tedbirleri doğrultusunda tüm okullarda yüz-yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle durmuş, çalışma gurubundaki bir öğretmenin (Ö4-3.sınıf öğretmeni) sınıfında gözlem yapılamamıştır. Pandemiden dolayı eğitim öğretimin yeniden başlamaması, okulların tekrar açılma ihtimalinin olmaması ve tekrar açılsa bile bağlamın değişeceği düşüncesiyle bu öğretmen çalışma grubunun dışına çıkarılmış, görüşmeler gözlem yapılan üç öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Tablo 14 araştırmanın nitel grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerini göstermektedir. Etik kurallar gereği katılımcıların isimlerine yerine Ö1, Ö2 ve Ö3 kodları kullanılmıştır.

Tablo 14

Nitel Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri (N=3)

	Gruplar	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	Ö2 ve Ö3
	Erkek	Ö1
Yaş	30 yaş ve altı	-
	31-40 yaş	Ö2 ve Ö3
	41-50 yaş	Ö1
	51 yaş ve üstü	-
Hizmet süresi	10 yıl ve altı	-
	11-15 yıl	Ö2 ve Ö3
	16-20 yıl	Ö1
	21 yıl ve üstü	-
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	Ö1, Ö2 ve Ö3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	-
	Ziraat Fakültesi	-
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	-
	Diğer	-
Görev yapılan sınıf düzeyi	1. Sınıf	Ö1
	2. Sınıf	Ö2
	3. Sınıf	-
	4. Sınıf	Ö3
Göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumu	Evet	Ö1, Ö2, Ö3
	Hayır	-
Eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu	Evet	-
	Hayır	Ö1, Ö2, Ö3
Öğretim programlarını basılı ya da dijital olarak edinme durumu	Evet	Ö2
	Kısmen/bazılarını	-
	Hayır	Ö1, Ö3
Öğretim programlarını inceleme durumu	Hiç incelemedim	Ö3
	Kısmen inceledim	Ö1, Ö2
	Detaylıca inceledim	-
Bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumu	Evet	-
	Hayır	Ö1, Ö2, Ö3
Askı sürecinden haberdar olma durumu	Evet	Ö1, Ö2
	Hayır	Ö3
Askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme sıklığı	Hiçbir zaman	Ö3
	Nadiren	Ö1, Ö2
	Bazen	-
	Çoğu zaman	-
	Her zaman	-

Tablo 14'te görüldüğü gibi önce sınıflarında gözlem ve daha sonra kendileriyle görüşme yapılan üç öğretmenden Ö2 ve Ö3 kadın, Ö1 erkektir. Ö2 ve Ö3, 31-40 yaş aralığında ve 11- 15 yıl arasında hizmet süresine sahipken; Ö1 41-50 yaş aralığında ve 16-20 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Üçü de eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden Ö1, 1. sınıf; Ö2, 2. sınıf ve Ö3 ise 4. sınıf düzeyinde derse girmektedir. Katılımcıların hizmet öncesi eğitimlerinde eğitim programlarıyla ilgili bir ders aldığı, ancak öğretmenliğe başladıktan sonra bu konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığı görülmektedir. Ö2 eğitim programlarını basılı ya da dijital olarak edinirken, Ö1 ve Ö3 programı edinmediklerini belirtmişlerdir. Ö1 ile Ö2 bu programları kısmen incelediğini; Ö3 ise hiç incelemediğini belirtmiştir. Program geliştirme sürecinde herhangi bir görev almadıkları görülen öğretmenlerden ikisinin (Ö1 ve Ö2) programın askı sürecinden haberdar olup, nadiren dönüt verdikleri görülmektedir.

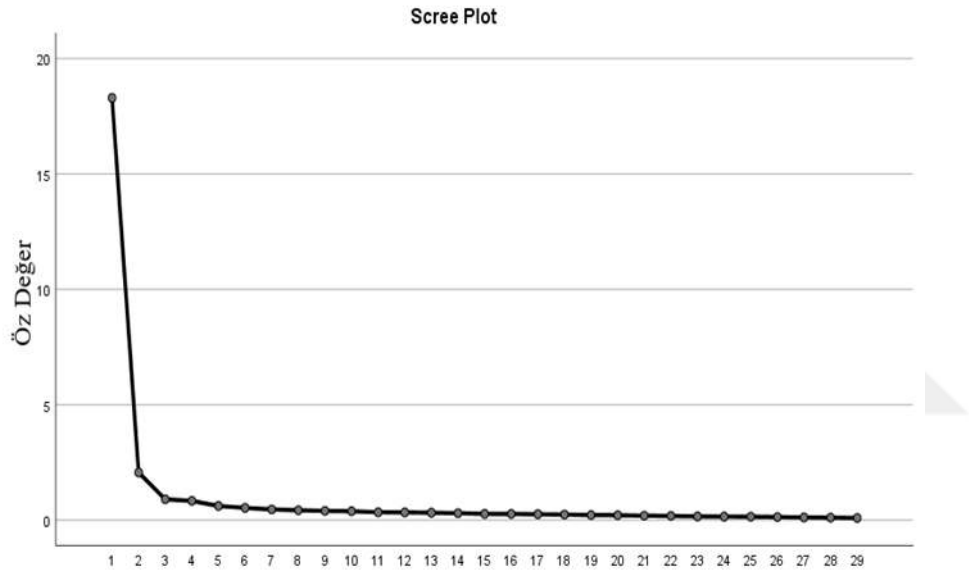
3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF), Anket Formu (AF), Görüşme Formu (GF), sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yönelik detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)

Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ); "okuma" ve "yazma" olmak üzere iki boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Okuma boyutunda 15 madde; yazma boyutunda ise 14 madde yer almaktadır. Cevaplamanın 5'li likert tipi olduğu ölçekte öğretmenler, ölçekte yer alan maddelere katılma durumunu (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Çok katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum şeklinde belirtmektedir. Olumsuz maddenin bulunmadığı ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'tir. Boyutlar açısından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ise, okuma boyutunda 15-75; yazma boyutunda 14-70 şeklindedir. Ölçeğin Kaiser Meyer-Olkin (KMO) değeri .93, Bartlett testi sonucu 3923.65'tir. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayıları ise okuma boyutu için .88, yazma boyutu için .90 ve ölçeğin geneli için .94'tür.

Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde EPOÖ' nin faktör analizi yeniden yapılmış, öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek üzere KMO ve Bartlett testleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçeğe ait KMO değeri .97 olarak belirlenmiş ve Bartlett testi anlamlı sonuç vermiştir (KMO=.970, p<.000). Bu araştırmada elde edilen KMO değerinin faktör analizi için "mükemmel" düzeyde uygun (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014) ve ölçeğin orijinaline ait değerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonrasında ölçeğin faktörlerini belirlemek için öz değer istatistiği, çizgi grafiği ve toplam varyans yüzde değeri incelenmiştir. Ölçeğe ait çizgi grafiği Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği çizgi grafiği

Şekil 14'te görüldüğü gibi, öz değeri birin üzerinde olan iki faktör bulunmakta; diğer faktörlere ait öz değerler birin altında yer almaktadır. Buna göre EPOÖ' nin toplam iki faktörden meydana geldiği belirtilebilir. Ölçeğe ait faktör sayısı belirlendikten sonra rotasyon aşamasında, döndürülmüş faktör matrisi oluşturulmuş ve maddelerin her bir faktördeki yük değerleri incelenmiştir. EPOÖ'ne ait faktör ortak varyansı ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		Cronbach-Alpha Güvenirlik
		1	2	
1	.611	.742		
2	.741	.840		
3	.753	.799		
4	.731	.771		
5	.714	.737		
6	.653	.701		
7	.662	.674		
8	.712	.748		.96
9	.694	.728		
10	.695	.725		
11	.738	.754		
12	.724	.732		
13	.696	.737		
14	.742	.716		
15	.650	.622		
16	.566		.638	
17	.653		.710	
18	.663		.734	
19	.654		.722	
20	.714		.746	
21	.696		.737	
22	.698		.738	.96
23	.622		.600	
24	.755		.790	
25	.790		.825	
26	.787		.820	
27	.789		.833	
28	.704		.772	
29	.752		.789	
Toplam Varyans: %70.20		%34.89	%35.30	Toplam: .97

Tablo 15 incelendiğinde analiz edilen 29 maddenin öz değeri birden büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına toplam varyansın %34.89'unu; ikinci faktörün %35.30'unu açıkladığı saptanmıştır. Bu iki faktörün toplam

varyansının ise %70.20 olduğu belirlenmiştir. Ölçek için yeniden hesaplanan Cronbach-Alpha güvenirlik katsayıları ise, ölçek geneli için .97 iken; boyutların her ikisi için de .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakılarak ölçeğe ait güvenirliğin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) katılımcılar hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. KBF'de öğretmenlere cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan sınıf düzeyi vb. toplam 12 soru yöneltilmiştir.

3.3.3. Anket Formu (AF)

Araştırmacı tarafından geliştirilen Anket Formu ilgili alınyazında eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili açıklamalarda sık sık dile getirilen özellikler temele alınarak hazırlanmıştır. Form; gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını merak etme, inceleme, öğretim programlarını basılı ya da dijital olarak edinme, öğretim programını inceleme vb. 21 öğretmen davranışından/özellik oluşmaktadır. Cevaplamanın 5'li likert şeklinde (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman) toplam 21 olduğu bu bölümde öğretmenlerden bu özellik/davranış biçimlerine yönelik algılarını belirtmeleri istenmiştir. Anketin geçerliğini sağlamak amacıyla Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim Bölümlerinde görevli öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmış ve sunulan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Son olarak uygulama öncesinde iki öğretmenle pilot uygulama yapılmış ve gerekli güncellemelerin ardından son hali verilmiştir.

3.3.4. Görüşme Formu (GF)

Bir veri toplama aracı olarak görüşme, araştırmacının sorular sormasını ve sonunda görüşme yaptığı kişi ya da kişilerden cevaplar almasını içermektedir (Robson, 2015). Görüşme formları, benzer konulara değinmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmakta ve araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Merriam (2013), yapılandırılışlarına göre; (1) tam yapılandırılmış, (2) yarı yapılandırılmış ve (3) yapılandırılmamış olmak üzere üç tür görüşme olduğunu

belirtmektedir. Soruların ne olduğu ve hangi sırada sorulacağının önceden belirlendiği "tam yapılandırılmış" görüşmeler aslında yazılı araştırmanın sözlü formu olup, çoğunlukla katılımcıların demografik bilgilerini almak için kullanılmaktadır. "Yarı yapılandırılmış" görüşmelerde sorular esnektir ve bu görüşme çeşidi genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. "Yapılandırılmamış" görüşmeler ise daha çok sohbet tarzındadır ve araştırmacının araştırma yaptığı alandaki fenomenler hakkında çok şey bilmediği durumlarda kullanılmaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada kullanılan görüşme formu "yarı yapılandırılmış" şekilde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamak, konuşma süresince farklı sorularla konuyu derinleştirmek ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmak amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış GF geliştirilirken araştırmacı tarafından ilgili alanyazın incelenmiş, araştırmanın alt amaçları ve uygulanan ölçekte yer alan maddeler doğrultusunda hareket edilmiştir. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim Bölümlerinde görevli öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmış ve sunulan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılarak formda yer alan sorular şekillendirilmiştir. Asıl uygulamaya geçilmeden önce, araştırmaya katılmayan iki öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk pilot uygulama 2 saat 55 dakika sürmüştür. Bu uygulamaya ait ses ve görüntü kayıtları, tez danışmanı ile birlikte incelenmiş, soruların anlaşılırlığı, görüşmecinin rolü, soruların özellikleri, araştırmacının soru sorma teknikleri değerlendirilerek, bu dönüt-düzeltme çalışmaları sonrasında ikinci pilot uygulamaya geçilmiştir. İkinci pilot uygulama ise 1 sa. 37 dk. sürmüş ve tez danışmanının sunduğu geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formu eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve bağlam boyutlarıyla ilişkili toplam 21; eğitim programı okuryazarlığıyla ilişkili üç olmak üzere toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda ihtiyaç halinde başvurmak için sonda sorular da hazırlanmıştır.

3.3.5. Sınıf Gözlemleri

Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek,

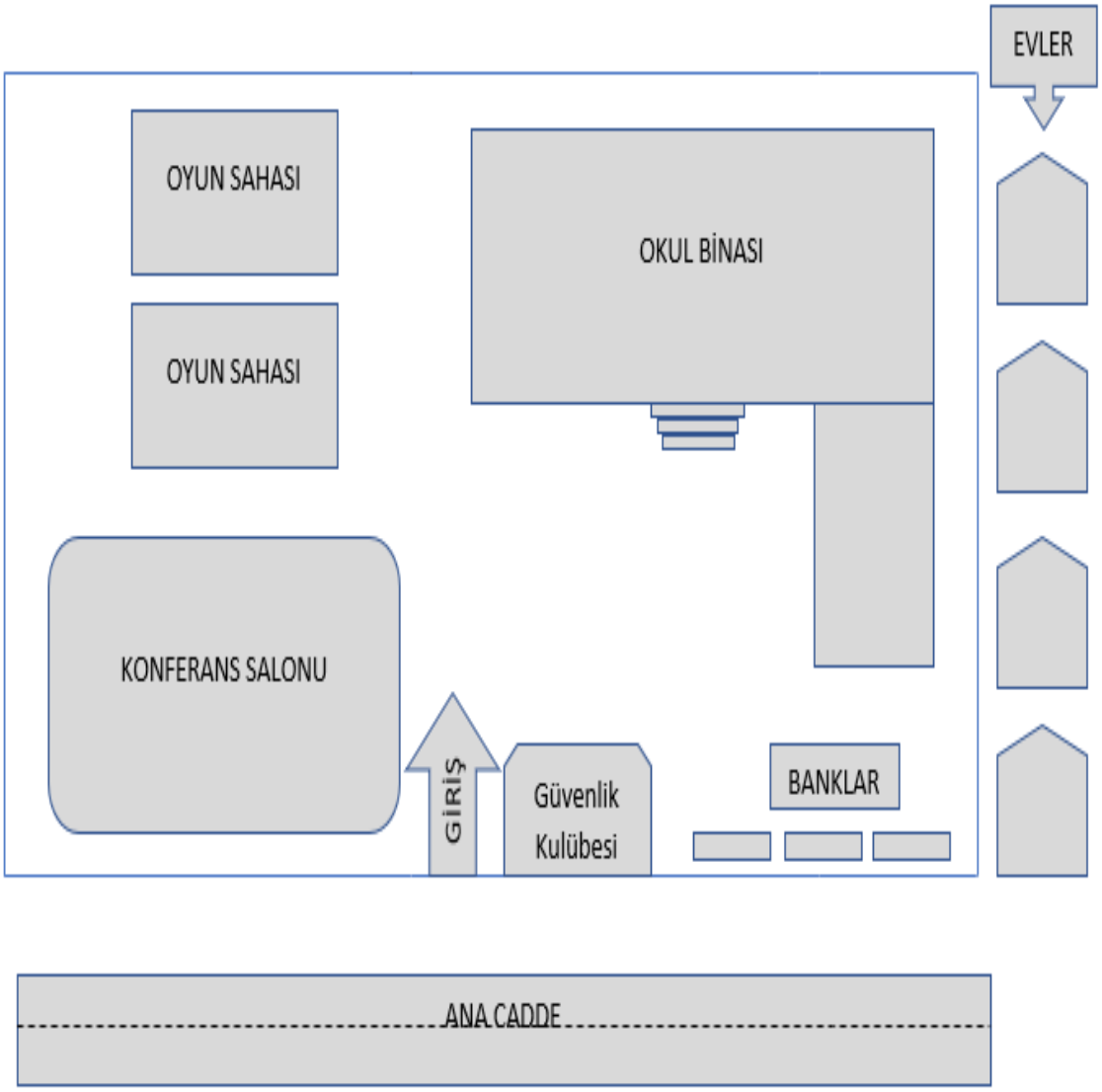
2016). Bir diğer ifadeyle gözlemde, insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanması önceliklidir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bir veri toplama aracı olarak gözlemin gözlemcinin rolüne göre, (1) tam katılımcı, (2) gözlemci olarak katılımcı, (3) katılımcı olmayan gözlemci ve (4) tam gözlemci olmak üzere dört çeşit türü bulunmaktadır. "Tam katılımcı" gözlem, araştırmacının gözlediği kişilerle tamamen temasa geçtiği ve onlarla sıkı bir bağ kurduğu gözlemdir. "Gözlemci olarak katılımcı" olan gözlemde, sürece çalışma alanında katılır ve araştırmacı rolü katılımcı rolünden geri plandadır. "Katılımcı olmayan gözlemci", katılımcının dışarıdan bir yabancı olarak çalışmaya katıldığı, insanlarla veya aktivitelerle doğrudan etkileşime girmeden veri kaydını gerçekleştirdiği gözlem türüdür. "Tam gözlemci" gözlemde ise araştırmacı çalışmadaki insanlar tarafından ne gözlenir ne de fark edilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada araştırmacı sınıf gözlemleri boyunca "katılımcı olmayan gözlemci" rolüyle sınıf ortamında bulunmuş, sınıf ortamında ders süresince olan her şeyi grup üyeliğinin özünü oluşturacak faaliyetlere katılmadan gözlemiştir.

Öğretmen ve öğrenci davranışları bulundukları ortamdan etkilenir. Ayrıca hazırlanan eğitim programları uygulandığı okul veya sınıf bağlamının gerçekliğiyle bir noktada temasa geçmek durumundadır (Null, 2011). Bu nedenle aşağıda sınıf gözlemlerinin yürütüldüğü okullar ve sınıflar hakkında bilgiler verilmiştir. Gizlilik gerekçesiyle bu okulların ve gözlem yapılan sınıfların kimliğini ortaya çıkartacak (mahalle ismi, okul adı, şube numarası veya adı vb.) bilgilere yer verilmemiş, okul çevresine ve sınıflara ait sembol veya işaretler krokilerde kullanılmamıştır.

Ö1'in Görev Yaptığı Okul ve Sınıfa Ait Bilgiler

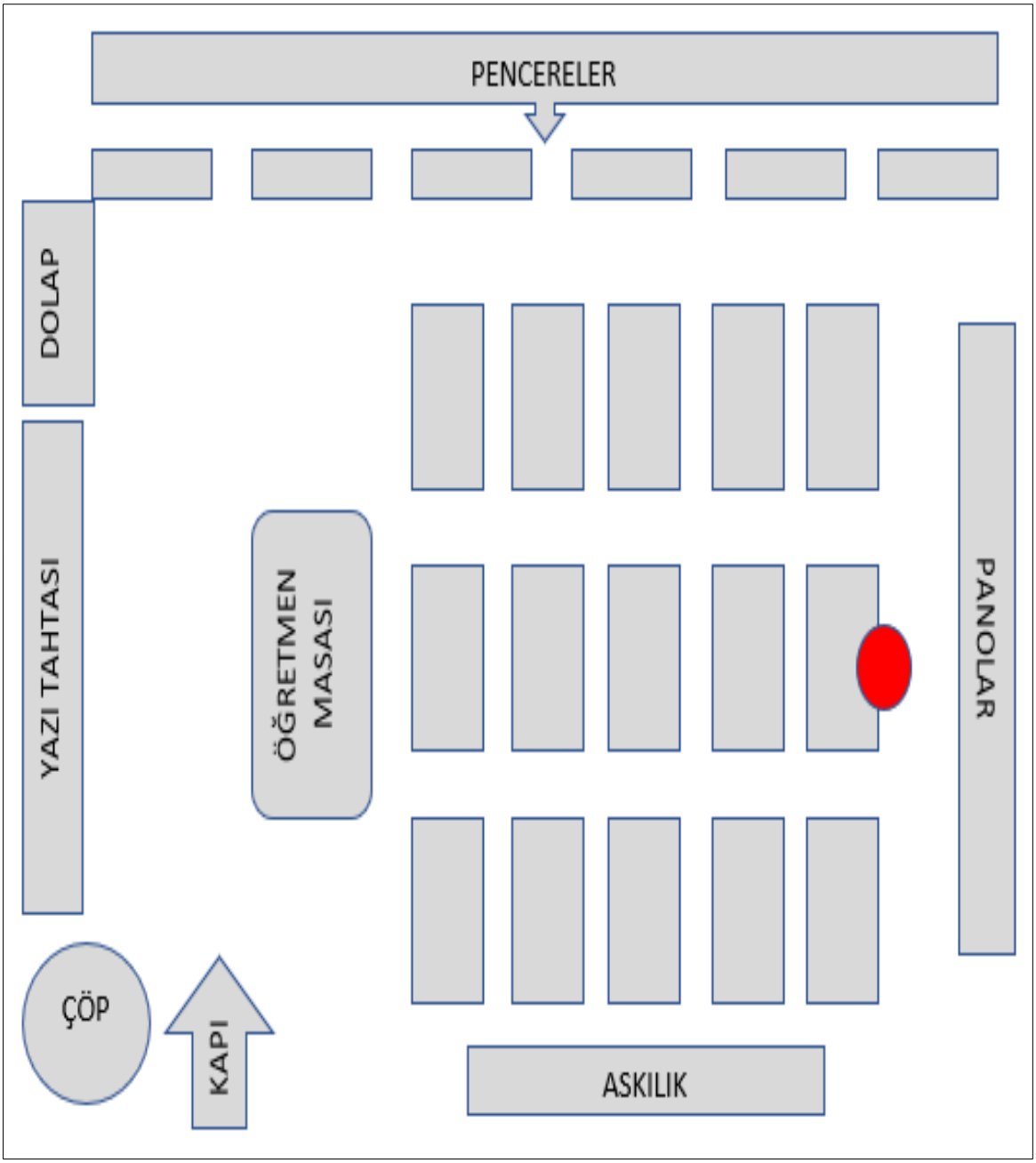
Ö1'in görev yaptığı okul, şehir merkezine 10 km mesafededir. Okulda üç müdür yardımcısı ile birlikte, bir memur, 47 öğretmen, 1232 öğrenci ve dört yardımcı personel (işçi, güvenlik görevlisi, temizlik elemanı) bulunmaktadır. Sabah 08:20'de başlayan dersler 14:00'de bitmektedir. Okulun geniş bir ön bahçesi bulunmakta, okul kantini ise okul binasının içinde yer almaktadır. Okulda bir kalorifer sistemi bulunmasına rağmen ısınma klima ile gerçekleştirilmektedir. ADSL alt yapısıyla internet erişiminin bulunduğu okulda, bir kütüphane, bir konferans salonu ve iki saha (basketbol, futbol ve voleybol oynamaya uygun) yer almaktadır. Okulun önünden bir ana cadde geçmekte ve arka tarafında bir mezarlık bulunmaktadır.

Ö1'in görev yaptığı okula ait kroki Şekil 15'teki gibidir.



Şekil 15. Ö1'in görev yaptığı okula ait kroki

Ö1'in görev yaptığı sınıf, duvarları üst yarısı açık sarı ve alt yarısı açık mavi boyalı, 32 öğrencisi olan, doğal ışık alan aydınlık bir sınıftır. Sınıfta bir projeksiyon cihazı bulunmamasına rağmen, yazı tahtasının üzerinde kapalı şekilde bir projeksiyon perdesinin asılı olduğu görülmektedir. Herhangi teknolojik bir özelliği bulunmayan yazı tahtası beyazdır ve üzerine mürekkepli yazı kalemleriyle yazılabilmektedir. Ö1'in görev yaptığı sınıfa ait kroki Şekil 16'da gösterilmiştir.



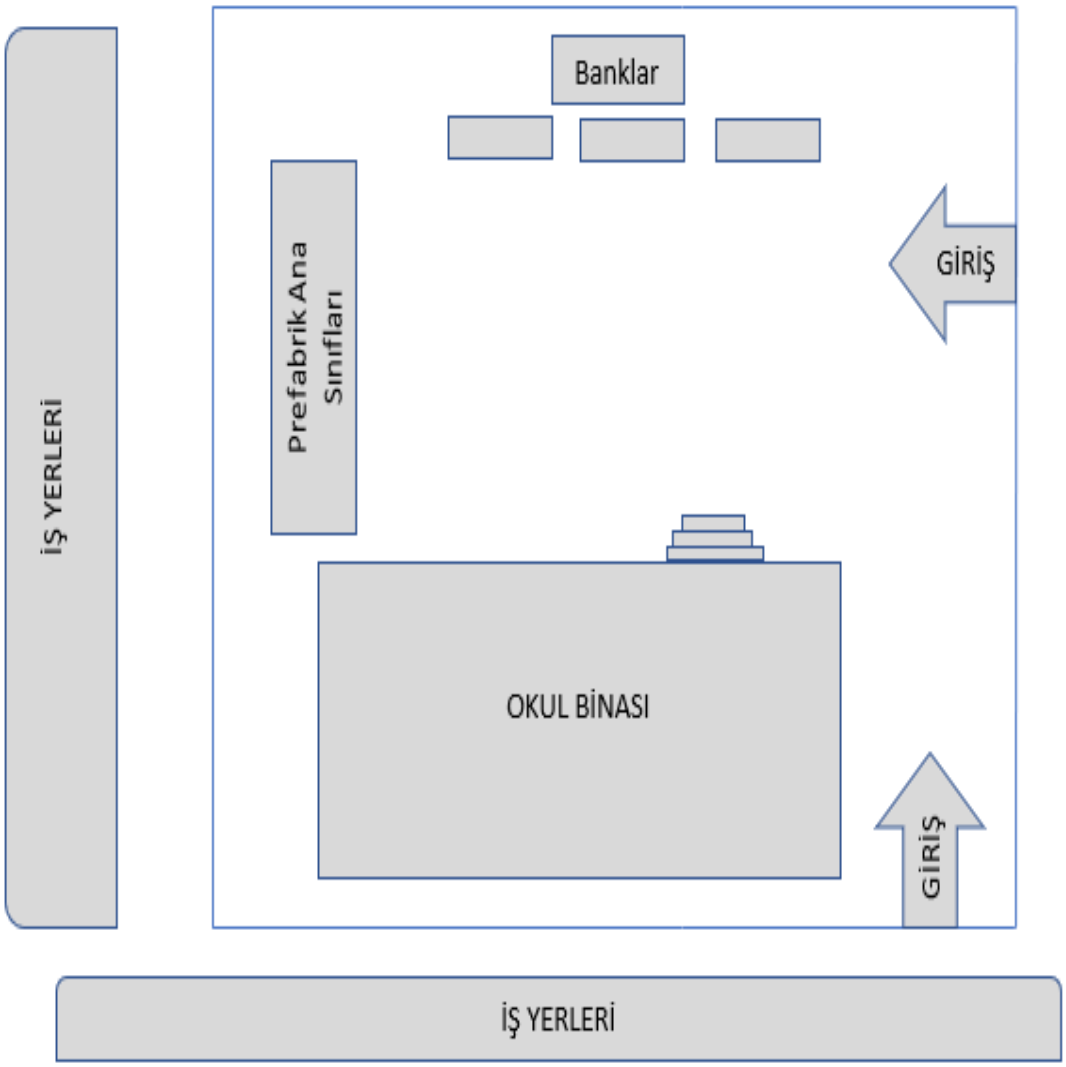
Şekil 16. Ö1'in görev yaptığı sınıfa ait kroki

Şekil 16'da görüldüğü gibi öğrenci sıraları üç blok halinde sıralanmış ve öğrenciler ikişerli oturtulmuştur. Öğretmen masası orta bloğun hemen önünde yer almaktadır. Yazı tahtası ile pencere arasında üç kapılı bir dolap bulunmaktadır. Sınıf kapısının hemen yanına ise bir çöp kovası konulmuştur. Öğrenci sıralarının arkasındaki duvarda panolar ve klima asılıdır. Pencerelerin karşısında bulunan duvarda ise öğrenciler için askılar yer almaktadır. Sınıf duvarlarında harflerin öğretimiyle ilgili afişlerin, çarpım tablosunun, değerlerle ilgili bir afişin asılı olduğu görülmektedir. Şekil 16'da görünen

kırmızı renkli daire, araştırmacının Ö1 ile gerçekleştirilen sınıf gözlemleri sırasındaki konumunu göstermektedir.

Ö2'nin Görev Yaptığı Okul ve Sınıfa Ait Bilgiler

Ö2'nin görev yaptığı okula ait kroki Şekil 17'deki gibidir.

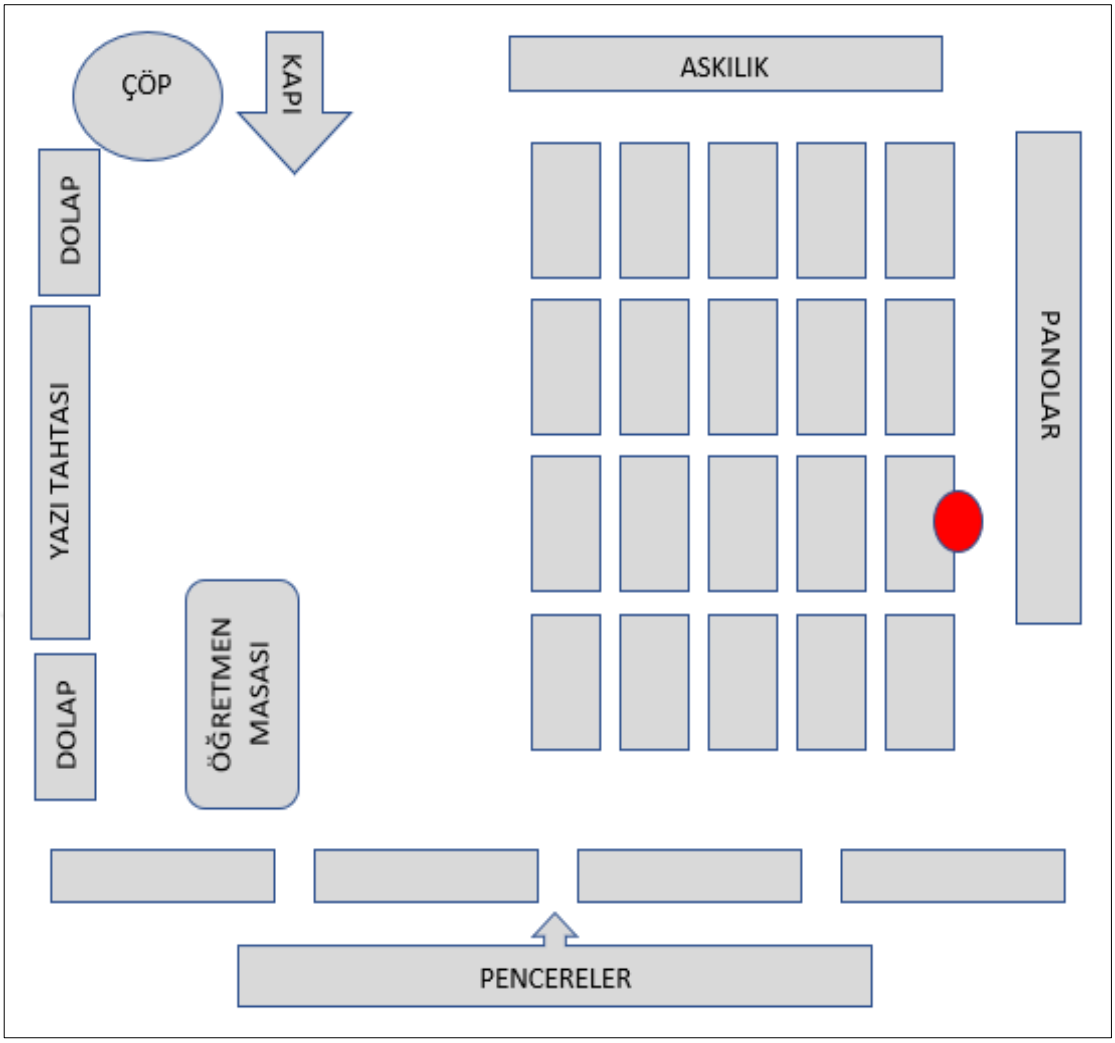


Şekil 17. Ö2'nin görev yaptığı okula ait kroki

Ö2'nin görev yaptığı okul, şehir merkezine 5 km mesafede yer alan bir sanayi bölgesindedir. Okulda iki müdür yardımcısı ile birlikte, 42 öğretmen ve 1077 öğrenci bulunmaktadır. Tam gün eğitim yapılan okulda sabah 08:40'ta başlayan dersler 14:30'da bitmektedir. Okulun oldukça geniş bir ön bahçesi bulunmakta, okul kantini ise okul

binasının bodrum katında yer almaktadır. Okulda bir adet çok amaçlı salon, bodrum katta yer alan bir adet spor salonu, bir fen laboratuvarı ve bir kütüphane bulunmaktadır. Okulda ısınma, klima ile gerçekleştirilmektedir. ADSL alt yapısıyla internet erişiminin bulunduğu okul, içinde farklı kademeden okulların ve halk eğitim merkezinin de bulunduğu bir kampüste yer almaktadır. Halk Eğitim Merkezi'ne yakınlığı sebebiyle okulda farklı alanlarda eğitimler gerçekleştirilmektedir. Okulun bulunduğu konum itibariyle çevresinde çok sayıda iş yeri bulunmakta ve yerleşim yerleri okulun biraz uzağında kalmaktadır.

Ö2, duvarları üst yarısı açık sarı ve alt yarısı açık mavi boyalı olan, 38 öğrencili bir sınıfta görev yapmaktadır. Sınıfta tavana monte edilmiş bir projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Projeksiyon kullanılacağı zaman, herhangi teknolojik bir özelliği bulunmayan yazı tahtası üzerine yansıtılmaktadır. Yazı tahtası beyazdır ve üzerine mürekkepli yazı kalemleriyle yazılabilmektedir. Öğrenci sıraları dört blok halinde sıralanmış ve öğrenciler ikişerli oturtulmuştur. Öğretmen masası pencerenin hemen yanında yer almaktadır. Sınıfta üç dolap bulunmaktadır: İkisi yazı tahtası ile pencere arasındadır, bir tanesi ise yazı tahtası ile kapı arasına konulmuştur. Sınıf kapısının hemen yanına ise bir çöp kovası konulmuştur. Öğrenci sıralarının arkasındaki duvarda panolar ve klima asılıdır. Panolarda öğrencilerin yaptığı çalışmalardan örnekler yer almaktadır. Pencerelerin karşısında bulunan duvarda ise öğrenciler için askılar yer almaktadır. Ö2'nin görev yaptığı sınıfa ait kroki Şekil 18'de gösterilmiştir. Şekil 18'de görünen kırmızı renkli daire, araştırmacının Ö2 ile gerçekleştirilen sınıf gözlemleri sırasındaki konumunu göstermektedir.

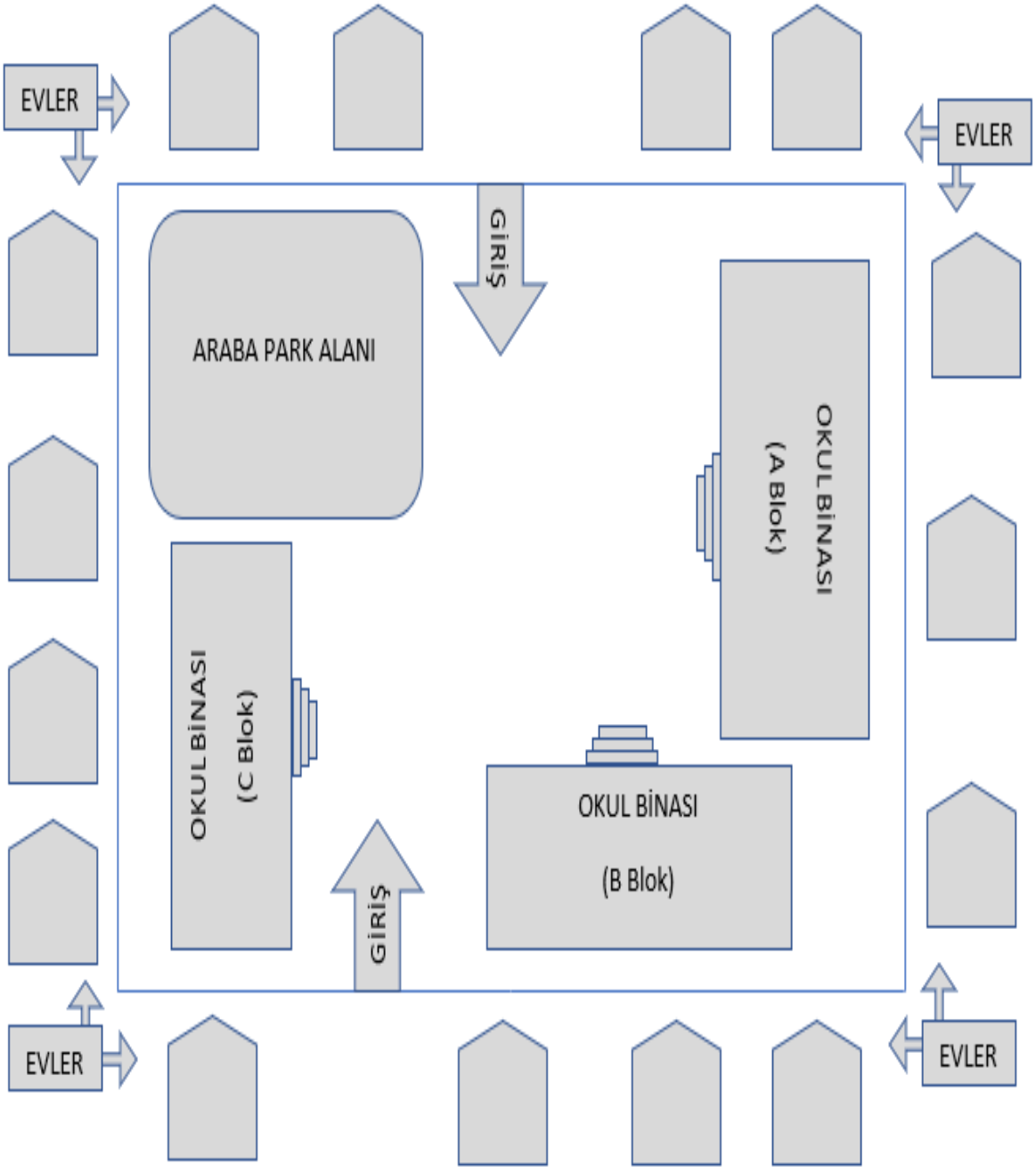


Şekil 18. Ö2'nin görev yaptığı sınıfa ait kroki

Ö3'ün Görev Yaptığı Okul ve Sınıfa Ait Bilgiler

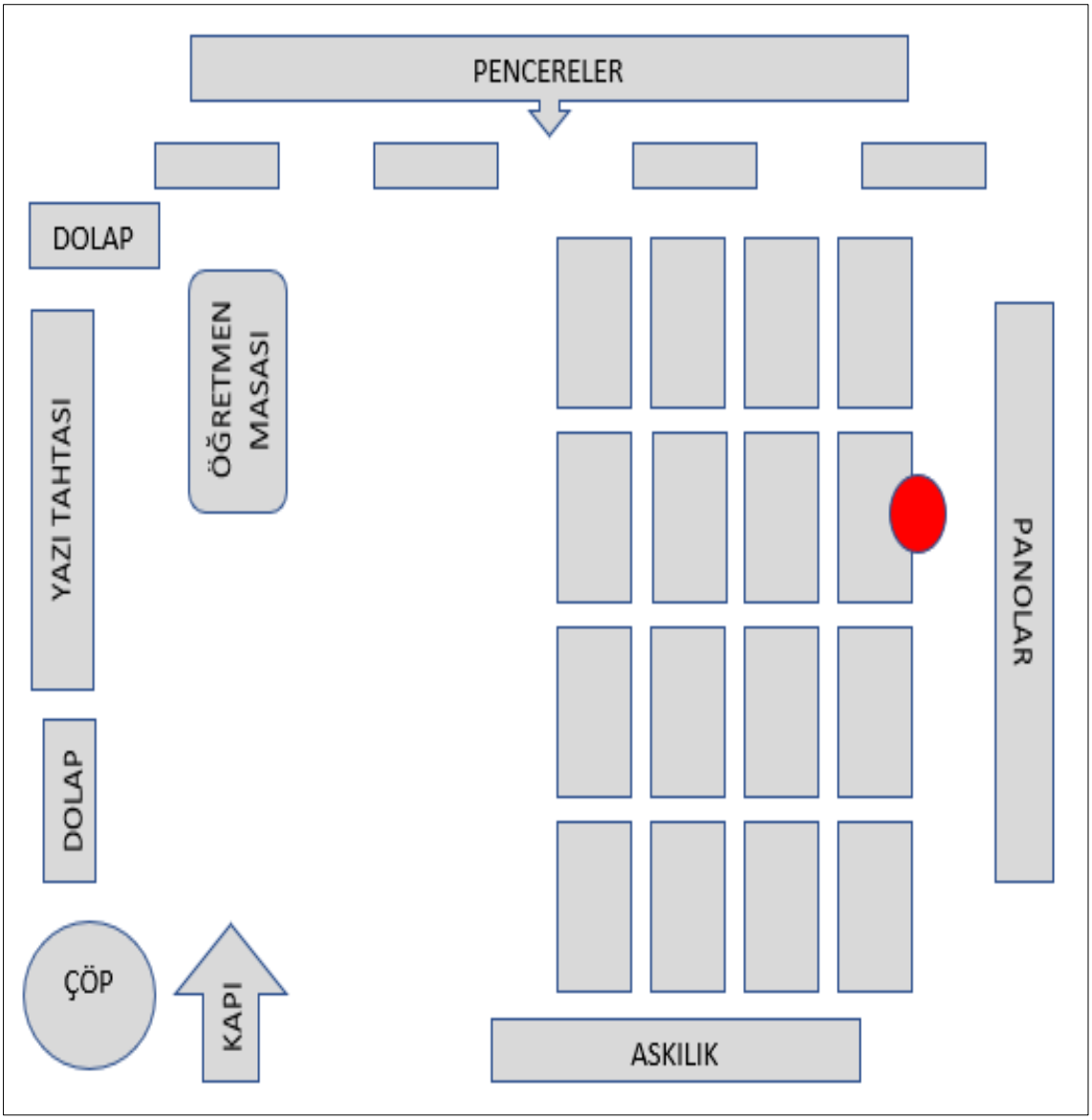
Ö3'ün görev yaptığı okul, şehir merkezine 4 km mesafede yer alan bir mahallededir. Okulda dört müdür yardımcısı ile birlikte, 100 öğretmen ve 1906 öğrenci bulunmaktadır. İkili öğretimin yapıldığı okulda sabahçı grubun dersleri 08:00-11:50 saatleri arasında; öğlenci grubun dersleri ise 12:30-16:20 saatleri arasındadır. Ö3, sabahçı grupta yer almaktadır. Okul binası üç bloktan oluşmaktadır. Öğretmenler odası, müdür odası, iki müdür yardımcısına ait oda, bazı derslikler ve çok amaçlı salon A bloktadır. B ve C bloklarında ise diğer derslikler ile birlikte birer müdür yardımcısına ait oda yer almaktadır. Ö3'ün görev yaptığı sınıf C blokta yer almaktadır. Okulun geniş bir ön bahçesi bulunmakta; ancak okul çevresinde araç park edecek uygun bir alan bulunmadığından ve okul bahçesinin bir kısmı öğretmenlerin araçları için park alanı olarak kullanıldığından yetersiz kalmaktadır. Okulda bir adet çok amaçlı salon bulunmaktadır. Okulda ısınma, klima ile gerçekleştirilmektedir. ADSL alt yapısıyla

internet erişiminin bulunduğu okul, evlerin yoğunlukta olduğu bir bölgede bulunmaktadır. Ö3'ün görev yaptığı okula ait kroki Şekil 19'daki gibidir.



Şekil 19. Ö3'ün görev yaptığı okula ait kroki

Ö3'ün görev yaptığı sınıfa ait kroki Şekil 20'de gösterilmiştir. Şekil 20'de görünen kırmızı renkli daire, araştırmacının Ö3 ile gerçekleştirilen sınıf gözlemleri sırasındaki konumunu göstermektedir.



Şekil 20. Ö3'ün görev yaptığı sınıfa ait kroki

Ö3, duvarları üst yarısı açık sarı ve alt yarısı açık pembe boyalı olan, boyaları yer yer dökülmüş ve kirli duvarlı bir sınıfta görev yapmaktadır. Ö3'ün sınıfında 26 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta herhangi teknolojik bir özelliği bulunmayan beyaz bir yazı tahtası yer almakta ve bu tahtanın üzerine mürekkepli yazı kalemleriyle yazılabilmektedir. Öğrenci sıraları dört blok halinde sıralanmış ve öğrenciler ikişerli oturtulmuştur. Bazı sıraların boş olduğu görülmektedir. Öğretmen masası pencerenin hemen yanında yer almaktadır. Sınıfta iki dolap bulunmaktadır: Bir tanesi yazı tahtası ile pencere arasındadır, bir tanesi ise yazı tahtası ile kapı arasına konulmuştur. Sınıf kapısının hemen yanına ise bir çöp kovası konulmuştur. Öğrenci sıralarının arkasındaki duvarda panolar asılıdır. Panolarda öğrencilerin yaptığı çalışmalardan örnekler yer almaktadır. Klima, yazı

tahtasının hemen üstünde bulunmaktadır. Pencerelerin karşısında bulunan duvarda ise öğrenciler için askılar yer almaktadır. Yazı tahtasının bulunduğu duvarın boş kısımlarında çarpım tablosunun, harflerin yazılı olduğu afişin ve zamanlarla ilgili bir materyalin asılı olduğu görülmektedir.

3.3.6. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Dokümanlar, araştırmaya başlamadan önce ya da araştırma sırasında araştırmacının gözlemleyemediği şeyleri (araştırmacının fark edemeyeceği özel değişimler ve gözlenene ait bilemeyeceği kararlar vb.) içerebilmektedir (Merriam, 2013). Dokümanlar genellikle gözlem ve görüşmeyle elde edilmesinin olanaklı olmadığı verileri sağlamak ya da araştırmanın geçerliğini arttırmak için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada doküman incelemesi veri çeşitlemesi ve çalışmanın derinliğine katkı sağlaması için (Robson, 2015) tercih edilmiştir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Derslere ait öğretim programları, öğretmenlerin programların uygulanması aşamasında başvurdukları ve gözlem sırasında kullandıkları/yararlandıkları kitapların ilgili bölümleri ile gözlemlenen derslere ait ders planları bu çalışmanın doküman incelemesine kaynaklık etmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hangi araştırma sorusuna yönelik kullanıldığı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Veri Toplama Araçları ve Araştırma Soruları

Ölçme aracı	**Araştırma sorusu/soruları**
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri nasıldır?
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği & Kişisel Bilgi Formu & Anket Formu	2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun olunan fakülte, görev yapılan sınıf düzeyi, göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumu, eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretim programlarını basılı/dijital olarak edinme durumu, öğretim programlarını inceleme durumu, bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumu, askı sürecinden haberdar olma durumu ve askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir? 3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri, bu okuryazarlık türüyle ilgili olarak belirlenen özelliklere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
Görüşme formu	4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı kavramına yönelik görüşleri nasıldır?
Görüşme Formu & Sınıf Gözlemleri & Doküman İnceleme	5. Eğitim programının "hedef" boyutuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır? 6. Eğitim programının "içerik" boyutuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır? 7. Eğitim programının "öğrenme-öğretme süreci" boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır? 8. Eğitim programının "ölçme ve değerlendirme" boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır? 9. Eğitim programının "bağlam" boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları nasıldır?
Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları	10. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili nicel ve nitel bulgular arasındaki uyum nasıldır?

3.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak ders kitabı yazma komisyonunda program geliştirme uzmanı olarak görev yapmaktadır. Farklı branşlarda yazılan ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğunu incelemekle sorumlu olan araştırmacı, bu göreviyle bakanlığa bağlı genel liselerde okutulan farklı branşlardaki ders kitaplarının hazırlanması sürecinde rol almıştır/almaktadır. Ayrıca Ortaöğretim Genel Müdürlüğünce hazırlanan farklı branşlara ait taslak öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde de görevlendirilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde sekiz yıllık; ders kitabı yazım komisyonunda ise beş yıllık deneyimi olan araştırmacı öğretim programlarının hem hazırlanması hem de uygulanması sürecinde bilgi ve deneyime sahiptir. Araştırmacı, elde ettiği verileri incelemiş; alanla ilgili sahip olduğu bilgileri ve deneyimleri verilerin analizinde ve yorumlanmasında kullanmış; verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların sunulması işlemlerinin araştırmanın amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Öncelikle 2018-2019 eğitim-öğretim yılında araştırma verilerinin toplanması için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır (Ek-1). Resmi onayların ardından araştırmacı tarafından belirlenen okullar tek tek ziyaret edilerek, araştırma süreci ile ilgili okul idaresi bilgilendirilmiş ve izin belgeleri gösterilmiştir. Okul idaresinin bilgisi dahilinde araştırmacı, teneffüslerde öğretmenler odasında bulunan ve okulun farklı yerlerindeki nöbetçi öğretmenlere kendini tanıtmış, araştırmanın amacı ve araştırmaya katılımın önemi ve değeri hakkında öğretmenleri bilgilendirmiştir. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ), Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Anket Formu (AF) gönüllü olan öğretmenlere dağıtılmış, nasıl dolduracaklarıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak kendilerine ihtiyaç duyacakları süre tanınmıştır. Bu süreçte öğretmenlere herhangi bir yönlendirmede/müdahalede bulunulmamış, zaman baskısı yaratılmamış, sadece gönüllü olan öğretmenlerin formları doldurmalarına özen gösterilmiştir. Okul yönetimi ve rehber öğretmenlerin aracılığıyla okul idaresinde toplanan veri toplama araçları araştırmacı tarafından teslim alınmış, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Nisan-Mayıs aylarında nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu ziyaretler sırasında (veri toplama araçlarını dağıtma, toplama) araştırmanın nitel aşaması

(görüşme ve gözlemler) hakkında öğretmenlere bilgi verilerek, gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri not alınmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasına kaynaklık eden gözlem ve görüşmeler için de benzer süreç izlenmiş, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı içinde yapılacak çalışmalar için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden tekrar resmi izinler alınmıştır (Ek-2). Sınıf gözlemleri sırasında, gözlenen ortamda oluşan davranışları daha derinlemesine ve defalarca inceleyebilmek ve not almanın yarattığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla (Yıldırım & Şimşek, 2016) sınıf içindeki tüm etkinlikler ses ve görüntü kaydına/kamera alınmıştır. Bunun için il milli eğitim müdürlüğünden alınan izine ek olarak öğretmenlerden "Katılımcı Onay Formu"nu (Ek-3) ve öğrenci velilerinden "Veli İzin Formu"nu (Ek-4) imzalamaları istenmiştir. Öğretmenlerin doldurduğu form aynı zamanda, kayıt alınarak görüşme yapılmasına dair bilgilendirmeyi ve buna gönüllü olunduğunu belirten ifadeyi de içermektedir. Daha sonra öğretmenlerle gözlemlerin gerçekleştirileceği en uygun tarih aralıkları belirlenerek gözlem planı oluşturulmuştur (2019-2020 eğitim-öğretim yılı, Şubat- Mart). Gözlemler için uygun tarihler belirlenirken, yazılı haftasının olmaması, okulla ilgili öğrencilerin sınıftan ayrılmasını gerektirecek kermes, kutlama, gezi gibi faaliyetlerin bulunmaması, öğretmenin farklı sebeplerden okuldan ayrılmasını gerektirecek önceden belirlenmiş (sağlık sorunları, eğitim faaliyetleri, toplantı vb. ile ilgili) bir planının olmaması, öğretmenin kendi hazır hissetmesi gibi durumlar dikkate alınmıştır.

Gözlem planı oluşturulduktan sonra, asıl gözlemler başlamadan önce araştırmacı her öğretmenin sınıfında bir hafta boyunca kayıt yapmadan sınıf ortamında bulunarak öğrencilerin kendisine yabancılık hissetmemelerini/alışmalarını sağlamıştır. Gözlemlerin kayıt aşamasında tüm sınıfı görüş alanına almak ve sınıf olaylarını gözden kaçırmamak için kamera sınıfı en geniş açıdan görecek şekilde kamera arka sıralarda, sınıf merkezine gelecek şekilde sıra üstüne tripod ile konumlandırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı da sınıfın doğal bir parçası olmaya devam etmek, önemli olayları ayrıca not etmek ve teknik sorunlara kolaylıkla müdahale edebilmek için etkinliklerin doğal akışını engellemeden, öğretmen ve öğrencilerle etkileşime girmeden sınıf ortamlarında bulunmaya devam etmiştir. Sınıf gözlemleriyle ilgili temel bilgiler (gözlenen ders, tarih, gözlem sırası) Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Gözlemleriyle İlgili Temel Bilgiler

Gözlem Sırası	Gözlem Tarihleri ve Gözlemlenen Dersler					
	Ö1		Ö2		Ö3	
	Tarih	Ders	Tarih	Ders	Tarih	Ders
1	24.02.2020	Hayat Bilgisi	17.02.2020	Hayat Bilgisi	02.03.2020	Fen Bilimleri
2	24.02.2020	Türkçe	17.02.2020	Hayat Bilgisi	02.03.2020	Matematik
3	24.02.2020	Türkçe	18.02.2020	Türkçe	02.03.2020	Matematik
4	25.02.2020	Hayat Bilgisi	18.02.2020	Türkçe	04.03.2020	Matematik
5	25.02.2020	Türkçe	18.02.2020	Matematik	04.03.2020	Matematik
6	25.02.2020	Türkçe	19.02.2020	Matematik	04.03.2020	Türkçe
7	26.02.2020	Matematik	19.02.2020	Matematik	05.03.2020	Türkçe
8	26.02.2020	Matematik	19.02.2020	Matematik	05.03.2020	Türkçe
9	26.02.2020	Matematik	20.02.2020	Türkçe	06.03.2020	Türkçe
10	27.02.2020	Hayat Bilgisi	21.02.2020	Türkçe	06.03.2020	Matematik
11	27.02.2020	Matematik	21.02.2020	Türkçe	06.03.2020	Matematik
12	27.02.2020	Matematik	21.02.2020	Matematik	13.03.2020	Türkçe
13	28.02.2020	Hayat Bilgisi	12.03.2020	Matematik	13.03.2020	Türkçe
14	28.02.2020	Matematik	12.03.2020	Matematik	13.03.2020	Matematik
15	28.02.2020	Matematik	-	-	-	-

Tablo 17'de görüldüğü gibi 15 dersi gözlenen Ö1 için dört Hayat Bilgisi dersi, dört Türkçe dersi ve yedi Matematik dersi gözlenmiştir. Ö2'ye ait gözlemler, iki ders Hayat Bilgisi, beş ders Türkçe ve yedi ders Matematik olmak üzere 14 ders boyunca gerçekleştirilmiştir. Ö3'le gerçekleştirilen 14 derslik gözlem ise bir Fen Bilimleri dersi, yedi Matematik dersi ve altı Türkçe dersinden oluşmaktadır. Sonuç olarak üç öğretmen için toplamda 43 ders saati gözlem kaydı elde edilmiştir.

Birinci sınıf öğretmeni Ö1' in Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde ele alınan kazanımların listesi Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Ö1' in Sınıfında Gözlemlenen Derslere Ait Kazanımlar

Ders	Konu	Kazanımlar	Açıklamalar
Matematik	Doğal sayılarla çıkarma işlemi	M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar.	20'ye kadar (20 dâhil) olan bir çokluktan belirtilen sayı kadarı ayrılarak çıkarma işleminin belirli bir sayıdaki nesneden eksiltme anlamı üzerinde durulur.
		M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.	a) Çıkarma işleminin sembolü (–) tanıtılır. b) Öğrenci işleme ait matematik cümlesini yazar, modelle gösterir ve açıklar. c) Uygun problem durumları kullanılır. ç) Çıkarma, eksilen, çıkan, fark ve eksi terimlerinin anlamları vurgulanır. d) Yan yana ve alt alta çıkarma işlemi yaptırılır. e) Öğrencilerin işlemi sesli olarak açıklamaları istenir. Örneğin 7 – 2 = 5 işleminde "Yedi eksi iki eşittir beş.", "Yediden iki çıktı beş kaldı." veya "Yedi ile ikinin farkı beştir." gibi açıklama yapmaları istenir. f) Birbirine eşit iki doğal sayının farkının "sıfır" olduğu gösterilir.
Türkçe (Dil Becerisi)	Dinleme	T.1.1.1. Doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt eder.	Doğal ve yapay ses kaynakları hakkında bilgi verilmez.
		T.1.1.10. Dinleme stratejilerini uygular.	a) Dinlerken/izlerken nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alarak konuşma) uymanın önemi vurgulanır. b) Öğrencilerin dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları sağlanır.
	Konuşma	T.1.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.
	Okuma	T.1.3.5. Kısa metinleri okur.	-

		T.1.3.8. Şiir okur.	Kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okumaları sağlanır.
		T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular.	Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.
		T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar.	-
		T.1.3.17. Metnin konusunu belirler.	-
	Yazma	T.1.4.12. Yazma çalışmaları yapar.	a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır. b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.
Hayat Bilgisi	Evimizde hayat	HB.1.2.3. Evinin yerini tarif eder.	Evinin yanında, karşısında, önünde, arkasında, sağında ve solunda neler olduğu ele alınır. Öğrencinin ev adresini ve aile üyelerinden en az birinin telefon numarasını yazılı olarak yanında bulundurması ve bu bilgileri kimlerle paylaşmasının güvenli olacağı vurgulanır. Öğrenme ortamında krokilerin oyunlaştırılarak kullanımı sağlanabilir.
		HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.	Evde aile bireyleriyle iletişim kurarken duygularını, düşüncelerini ve isteklerini nezaket kuralları çerçevesinde uygun ses tonu, mimik ve kelimelerle dile getirmesi üzerinde durulur. Evdeki diğer bireylerin odasına girerken izin istemesi gerektiği vurgulanır.
		HB.1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.	Elektrik, su ve kişisel temizlik malzemelerinin tasarruflu kullanımı üzerinde durulur.
		HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	Oyun oynama, ders çalışma, dinlenme, uyuma, beslenme, ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirme ile kitle iletişim araçlarını kullanma gibi işlere ayrılan süre üzerinde durulur.

Tablo 18'de görüldüğü gibi matematik dersinde ele alınan kazanımlar çıkarma işlemini anlama ve uygulama düzeyindedir. Türkçe dersi dil becerileri kapsamında "Konuşma" ve "Yazma" beceri alanlarında bir, "Dinleme/İzleme" beceri alanında iki, "Okuma" beceri alanında ise beş kazanıma yönelik çalışmalar yapılmıştır. Hayat bilgisi

dersi “Evimizde Hayat” konusunda ise “Evinin yerini tarif eder, evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar, evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır ve gün içerisinde neler yapabileceğini planlar” olmak üzere dört kazanım üzerinde durulmuştur.

İkinci sınıf öğretmeni Ö2’ in Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde ele alınan kazanımların listesi Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Ö2’nin Sınıfında Gözlemlenen Derslere Ait Kazanımlar

Ders	Konu	Kazanımlar	Açıklamalar
Matematik (Doğal Sayılar)	Çarpma işlemi	M.2.1.4.2. Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.	a) Çarpma işleminin sembolünün (x) anlamı üzerinde durulur. b) 10’a kadar olan sayıları 1, 2, 3, 4 ve 5 ile çarpar. c) Çarpma işleminde çarpanların yerinin değişmesinin çarpımı değiştirmeyeceği fark ettirilir. ç) Yüzlük tablo ve işlem tabloları kullanılarak 5’e kadar (5 dâhil) çarpım tablosu oluşturulur. d) Çarpma işleminde 1 ve 0’ın etkisi açıklanır.
		M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer.	Tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılır.
	Bölme işl.	M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır.	a) Gerçek nesnelerin kullanımına yer verilir. b) 20 içinde doğal sayılarla kalansız işlem yapılır. c) Bölme işleminin sembolik gösterimine geçmeden önce, bölme işlemini ardışık çıkarma olarak modeller.
Türkçe (Dil Becerisi)	Dinleme/izleme	T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.	a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır. b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

	Okuma	T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.	-
		T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	-
		T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	-
		T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
	Yazma	T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	-
		T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	-
		T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler.	Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.
		T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.	Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.
		T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.	a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır. b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.
Hayat Bilgisi	Güvenli hayat	HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur.	Teknolojik ürünlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda çevresindekileri gerekli durumlarda nezaket kuralları çerçevesinde uyarması üzerinde durulur.

	HB.2.4.6. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	Yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımının yanı sıra bisiklet, kaykay, paten, kızak vb. araçları kullanırken kask takma, uygun kıyafetler giyme ve hız yapmama gibi konular ele alınır. Ayrıca güvenli oyun alanı dışına kaçan oyun araçlarının peşinden koşulmaması gerektiği üzerinde durulur.

Tablo 19 incelendiğinde matematik dersinde uygulama düzeyinde iki kazanımın ele alındığı görülmektedir. Türkçe dersinde ele alınan kazanımların bir tanesi "Dinleme/İzleme"; dört tanesi ise "Okuma"; beş tanesi ise "Yazma" beceri alanındadır. Hayat bilgisi dersindeki kazanımların da "Güvenli Hayat" konusundaki teknolojik araçların ve oyun alanlarındaki araçların güvenli kullanımına ait kazanımlardan oluştuğu görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğretmeni Ö3' ün Matematik dersindeki sınıf gözlemlerinde ele alınan kazanımlar ise Tablo 22'de gösterilmiştir. Tablo 20'de görüldüğü gibi 4. sınıf matematik dersi "Kesirler", "Kesirlerle İşlemler", "Zaman Ölçme" ve "Veri Toplama ve Değerlendirme" konularında gözlem süresince anlama ve uygulama düzeyinde toplam 11 kazanıma yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 20

Ö3'ün Sınıfında Gözlemlenen Matematik Dersine Ait Kazanımlar

Konu	Kazanımlar	Açıklamalar
Kesirler	M.4.1.6.1. Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanır ve modellerle gösterir.	a) Kesrin farklı anlamlarına göre okunuşlarının değişebileceği vurgulanır. b) Modeller (sayı doğrusu, alan modeli vb.) kullanılarak isimlendirme çalışmaları yapılır.
	M.4.1.6.2. Birim kesirleri karşılaştırır ve sıralar.	a) Paydası en çok 20 olan kesirler üzerinde çalışma yapılır. b) Birim kesirlerin hangi büyüklükleri temsil ettiği uygun modeller üzerinde incelenir.
	M.4.1.6.3. Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.	a) Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını bulma çalışmalarına modellerle başlanır, daha sonra işlem yaptırılır.

		b) Çokluğu belirten sayı en çok üç basamaklı olmalıdır. c) Doğal sayı ile kesrin çarpma işlemine girilmez.
	M.4.1.6.4. Paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır.	a) Karşılaştırma çalışmaları yapılırken uzunluk, alan, sayı doğrusu gibi modeller kullanılır. b) Karşılaştırma yapılırken büyük/küçük sembolleri kullanılır. c) Verilen bir kesri sayı doğrusu üzerinde sıfır, yarım ve bütünle karşılaştırma çalışmalarına da yer verilir.
Kesirlerle İşlemler	M.4.1.7.1. Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar.	-
	M.4.1.7.2. Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.	-
Zaman Ölçme	M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	a) Saat-dakika, dakika-saniye arasındaki dönüştürmeler yaptırılır. b) Yıl-ay-hafta, ay-hafta-gün arasındaki dönüştürmeler yaptırılır. c) Dönüştürme yapılırken artık yıl konusuna da değinilir.
	M.4.3.4.2. Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.	a) Problemlerde zaman yönetiminin önemine vurgu yapılır. b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.
Veri Toplama ve Değerlendirme	M.4.4.1.1. Sütun grafiğini inceler, grafik üzerinde yorum ve tahminler yapar.	-
	M.4.4.1.2. Sütun grafiğini oluşturur.	Sütun grafiği oluşturulmadan önce veriler nesne veya şekil grafiği yardımıyla düzenlenir. Çetele ve sıklık tabloları da kullanılabilir. İlk yapılan çalışmalarda kareli kâğıt ve renkli birim kareler kullanılabilir.
	M.4.4.1.3. Elde ettiği veriyi sunmak amacıyla farklı gösterimler kullanır.	a) Yatay veya dikey sütun grafiği, şekil grafiği, nesne grafiği, tablo, ağaç şeması gibi farklı gösterimler kullandırılır. b) Veri toplama sırasında düzeye uygun çalışmalar yapılmasına dikkat edilir.

	c) Veri toplama sürecinde seçilen konu ya da sorunun veri toplamaya uygun olup olmadığı üzerinde konuşulur. ç) Öğrencilerin bu aşamaya kadar öğrendiği tablo ve grafik gösterimlerine uygun sorular kullanılır. d) Verilere uygun grafik başlıkları ve birimler kullandırılır. e) Sınıflanabilir (cinsiyet, göz rengi gibi) ve sıralanabilir (boy sırası, yarışma sonuçları gibi) veriye uygun farklı grafik gösterimlerinin kullanılması ve uygun gösterimin belirlenmesi sağlanır. f) İki veya daha fazla özellik kullanılır. g) Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabilir. h) Verilerin farklı gösterimlerinden yararlanılarak tasarruf bilinci ile finansal okuryazarlık arasında ilişki kurulur.

Ö3' ün Türkçe ve Fen Bilgisi derslerinde ele aldığı kazanımlar da Tablo 21'de yer almaktadır. Tablo 21'de görüldüğü gibi, 4. Sınıf Türkçe Dersi kapsamında ele alınan kazanımların, bir tanesi "Konuşma" beceri alanında; yedi tanesi "Okuma" beceri alanında; üç tanesi ise "Yazma" beceri alanındadır. "Dinleme/İzleme" beceri alanından ise herhangi bir kazanımın ele alınmadığı görülmektedir. Fen bilimleri dersinde ele alınan kazanım ise anlama düzeyinde olup, farklı maddelerin kütle ve hacimlerini ölçerek karşılaştırma yönündedir.

Tablo 21

Ö3'ün Sınıfında Gözlemlenen Türkçe ve Fen Bilgisi Derslerine Ait Kazanımlar

Ders	Konu	Kazanımlar	Açıklamalar
Türkçe (Dil Becerisi)	Konuşma	T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	-
	Okuma	T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	-
		T.4.3.3. Şiir okur.	Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.
		T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
		T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	-
		T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
		T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.	-
		T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	-
	Yazma	T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.
		T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.	Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur.
		T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.	-

Fen Bilgisi	Mad. doğası	F.4.4.2.1. Farklı maddelerin kütle ve hacimlerini ölçerek karşılaştırır.	Gazların kütle ve hacimlerine girilmez.

Gözlemlerin ardından öğretmenlerle görüşmeler yapılmış (Haziran-Temmuz 2020), Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi araçlarla/online yapılmış, geçerli ve güvenirliği için görüşmeler iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı soruların katılımcılar tarafından doğru anlaşılmasına özen göstermiş ve verilen cevaplarla ilgili yönlendirici hiçbir tepkide bulunmamıştır. Bu süreçte sonda sorular yardımıyla da derinlemesine bilgi almaya özen gösterilmiş, kalıcı bir kaydın sağlanması ve görüşmenin yürütülmesine odaklanılması için (Robson, 2015) kullanılan çevrim içi araçlar yardımıyla görüşmenin görüntü ve ses kaydı alınmıştır.

Yapılan görüşmelere dair temel bilgiler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Görüşmelerle İlgili Temel Bilgiler

Öğretmen	Kullanılan Çevrim İçi Araç	Yaklaşık Görüşme Süresi		Toplam (Yaklaşık)
		Oturum-1	Oturum-2	
Ö1	Zoom	48 dk.	1 sa. 8 dk.	1 sa. 56 dk.
Ö2	Google Meet	27 dk.	46 dk.	1 sa. 13 dk.
Ö3	Google Meet	42 dk.	44 dk.	1 sa. 26 dk.
			Toplam	4 sa. 35 dk.

Tablo 22'de görüldüğü gibi nitel çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö1 ile 1 saat 56 dakikalık; Ö2 ile 1 saat 13 dakikalık ve Ö3 ile 1 saat 26 dakikalık olmak üzere toplamda yaklaşık 4 saat 35 dakikalık bir görüşme kaydı elde edilmiştir.

Doküman incelenmesine kaynaklık edecek dokümanları elde etmek için sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları/yararlandıkları kitapların ilgili sayfaları ile materyallerin fotoğrafı çekilmiş; bilgisayar ortamında olan kitaplar ise öğretmenlerin yardımıyla temin edilmiştir. Derslere ait planlar ise bir kopyasının alınması ya da ders planın fotoğrafının çekilmesi yoluyla toplanmış, Ö1 ders planı hazırlamadığını

belirterek herhangi bir ders planı vermemiştir. Derslerin öğretim programları ise Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sayfasından elde edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Veri analizi için ilk olarak araştırmanın nicel aşamasına katılan 410 öğretmenin formları gözden geçirilerek geçersiz form (eksik doldurulmuş form) olup olmadığı kontrol edilmiştir. Geçersiz formun olmadığı belirlendikten sonra tüm veriler SPSS 21 programına aktarılmış ve ilk olarak KBF ve AF verileri üzerinde betimsel istatistikler (frekans ve yüzde değerleri) hesaplanmıştır. Daha sonra her öğretmenin Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nden (EPOÖ) elde ettikleri puanlar ve bu puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Karşılaştırma ve yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin EPOÖ puanlarına ait aritmetik ortalamaları alt ölçeklerde yer alan madde sayılarına bölünerek 1 – 5 arasında değerler elde edilmiştir. Bu değerler 1.00 – 1.80 "çok düşük", 1.81 – 2.60 "düşük", 2.61 – 3.40 "orta", 3.41 – 4.20 "yüksek" ve 4.21 – 5.00 "çok yüksek" aralıklarında değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler açısından öğretmenlerin ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için ilk olarak uygun test tekniklerini saptamak için verilerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığını incelenmiştir. Bu amaçla veri toplama aracının alt boyutlar ve ölçek toplam puanı üzerinde araştırmaya konu olan her değişken açısından Kolmogorov – Smirnov ve Shapiro-Wilk tesleri yapılmış, ancak tüm sonuçları ayrı ayrı vermek mümkün olmadığından Tablo 23'te genel sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 23

EPOÖ Puanlarının Normalik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Boyutlar	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okuma	.104	410	.000	.931	410	.000
Yazma	.107	410	.000	.947	410	.000
Ölçek Toplamı	.092	410	.000	.951	410	.000

Tablo 23'te görüldüğü gibi EPOÖ'ye ait alt boyutlar ile ölçek geneline ait sonuçların anlamlılık düzeyleri .05'ten küçüktür. Test "puanların dağılımı normal

dağılımdan anlamlı farklılık göstermez" şeklindeki hipoteze dayalı olduğu için bu sonuçlar ölçümlerin normallik sayıltısını karşılamadığını göstermektedir. Bu doğrultuda EPOÖ'ne ait veriler üzerinde normal dağılım gösteren durumlarda ikili grupların karşılaştırılmasında uygulanan t-testi yerine parametrik olmayan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren durumlarda ikiden fazla gruba sahip değişkenlerde uygulanan ANOVA yerine ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi için ise öncelikle temel hazırlıklar yapılmış, görüşmelerin ses kayıtları Word ortamına aktarılarak toplam 120 sayfa ham veri metni elde edilmiştir. Elde edilen ham veri metninde eksiklik, fazlalık veya herhangi bir yanlışlık varsa düzeltmek amacıyla ses kayıtları tekrar dinlenerek metinler kontrol edilmiştir. Gözlem verileri hakkında da ilk fikirleri edinmek için kamera kayıtları öğretim programlarının uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar dikkate alınarak baştan sona birçok kez izlenmiştir. İlk izlemelerin ardından Ö1, Ö2 ve Ö3'e ait her video kaydı, gözlem sırasında hangi dersin işlendiğine göre kodlanmıştır. Örneğin, Ö1 ile gerçekleştirilen ilk gözlem videosunun Türkçe dersine ait olduğunu göstermek için 1T kodu; gözlemlenen ikinci dersin Matematik olduğunu göstermek için ise 2M kodu kullanılmıştır. Her gözlem videosu, öğretmenler için oluşturulan klasörlerde ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Kodlarla belirlenen gözlem videolarında ele alınan kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar temelinde izlenen gözlem videoları transkript edilerek toplam 92 sayfalık gözlem metni elde edilmiştir. Bu hazırlıklardan sonra gözlem ve görüşme verilerinin analizine geçilmiş bu süreçte betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde amaç verileri özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla düzenlenmiş bir yaklaşımla okuyucuya sunmaktır. Veriler, daha önceden belirlenen temalar/başlıklar altında düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerindeki boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bulgu sunumunda öncelikle veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır.

Bu araştırmada betimsel veri analizi yapılırken şu aşamalar dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016):

1. Bir çerçevenin oluşturulması: Bu aşama araştırmanın amaçlarından veya kuramsal çerçevesinden yola çıkılarak veri analizi için tema/başlıkların belirlenmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada eğitim programının yapısal boyutları olan; hedef, içerik,

öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve bağlam temalar olarak kabul edilmiş, sınıf gözlemleri ve görüşmelerden elde edilen bulgular bu temalar altında düzenlenerek sunulmuştur.

2. Belirlenen çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşama, daha önceden oluşturulan çerçeveye göre elde edilen verilerin okunmasını ve düzenlenmesini kapsamaktadır. Analizin bu aşamasında ham veri metinlerini satır satır okunarak, verileri betimleyecek anlamlı bölümler seçilmiştir. Seçilen bölümler genel çerçeve doğrultusunda anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca, bulgular yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılara da bu aşamada karar verilmiştir.

3. Bulguların tanımlanması: Düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgularının sunumunda okuyucunun anlayabileceği bir dil kullanılmış, açıklamalar sırasında öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiş, sınıf gözlemlerinden ve doküman incelemesinden elde edilen destekleyici bulgulara da ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılmasını içermektedir. Bu kapsamda, elde edilen bulgular yorumlanırken, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanmasına ve gerektiğinde farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmasına özen gösterilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmada elde edilen sonuçların inandırıcılığı, araştırmanın en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik bu açıdan, bilimsel araştırmalar için en yaygın olarak kullanılan ölçütlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Nicel araştırmalar için geçerlik, kullanılan testin bireyin ölçmek istenilen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Güvenirlik ise, belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Geçerli ve güvenilir bir araştırmanın sağlanması için araştırma problemine uygun ölçme araçları seçilmiştir. Katılımcıların ölçme aracını nasıl cevaplayacağını bilememesinden kaynaklanabilecek hataların önüne geçmek için, katılımcılara ölçek hakkında bilgi

verilmiş ve cevaplamanın nasıl yapılacağı hem form üzerinde yazılı olarak hem de form dağıtılırken sözlü olarak açıklanmıştır. Geçerliği etkileyen faktörlerden uygulama koşullarını (Büyüköztürk ve ark., 2016) uygun hale getirmek için, katılımcılar veri toplama aracını kendilerini rahat hissettikleri ortam ve zamanda doldurmuşlardır. Ayrıca sosyal bilimlerde ölçeklerin yapı geçerliğini incelemek amacıyla sıklıkla kullanılan faktör analizi (Büyüköztürk, 2016), elde edilen veriler üzerinden tekrarlanmış; verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ise KMO ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Faktör analiziyle elde edilen faktörlerin her biri ve ölçek geneli için Cronbach-Alpha güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve yapılan testler sonucunda nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ispatlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, kendi doğasına uygun olduğu düşünülen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel yöntemlerle elde edilen verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve sonuçların gerçekçi bir şekilde ortaya konulduğuna dair kanıt sunmak için;

- Araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak (gözlem, görüşme, doküman inceleme) veri çeşitlemesi sağlanmış ve bu veriler birbirini desteklemek için kullanılmıştır.
- Verilerin elde edildiği ortamın zihinde daha iyi canlanması için bağlam (okul ve sınıf ortamları) betimlemelerle ve krokilerle tanıtılmıştır.
- Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulardan etkilenerek sınıf gözlemleri sırasındaki doğallıklarını yitirmemeleri adına görüşmeler, sınıf gözlemlerinden sonra gerçekleştirilmiştir.
- Gözlem ve görüşmelerde uzun süreli etkileşim kurmak adına veri toplama süreci mümkün olduğunca uzun tutulmuştur.
- Görüşmeler sırasında, katılımcıların verdiği yanıtların araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığının netleşmesi için gerek duyulduğunda cevapların teyit edilmesi sağlanmıştır.
- Gözlemlere başlanmadan önce, sınıf ziyaretleri gerçekleştirilerek sınıftaki öğrencilerle tanışılmış ve sınıfın doğal bir parçası olmak için ilk haftalar kayıt yapılmadan sınıf ortamında bulunulmuştur.

- Gözlemler sırasında, derslerin bütüncül olarak kaydedilebilmesi için araştırmacı sınıfa öğretmenden önce girmiş ve öğretmen sınıfa girer girmez gözlem kayıt altına alınmaya başlanmıştır. Teneffüs zili çalıp öğretmen sınıfın çıkmasına müsaade edene kadar kayda devam edilmiştir.
- Gözlemler sırasında, araştırmacı sınıfın akışını bozacak her türlü davranıştan kaçınmış ve kayıt boyunda sınıftan ayrılmamaya özen göstermiştir.
- Veri analizinde kodlama güvenirliği sağlamak için araştırmacı ham veri metinlerini farklı zamanlarda tekrar kodlayarak kodlama güvenirliğini kontrol etmiştir. Ayrıca kodlayıcı güvenirliğini sağlamak amacıyla ikinci bir kodlayıcı (danışman) görüşme metinleri ve gözlem transkriptleri arasından rasgele seçilen örnekler üzerinde kodlama yaparak, kodlar karşılaştırılmıştır.
- Araştırmacı nitel yöntemlerden elde ettiği sonuçlara dair yaklaşımını ve düşünme biçiminin geçerliğini sağlamak için tez danışmanıyla birlikte çalışmıştır.
- Elde edilen nitel bulgular ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Gözlem ve görüşme bulgularının sunumunda sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Teyit edilebilirliğin sağlanması ve gerektiğinde inceleme yapılması için bütün nitel verilerin ham halleri muhafaza edilmiştir/edilecektir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde farklı veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmada cevap aranan ilk soru sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyinin nasıl olduğudur. Bu amaçla öğretmenlere uygulanan Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği'nin EPOÖ) "okuma" ve "yazma" alt boyutları ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

EPOÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler (N=410)

Ölçek Boyutları	$\bar{x}$	Ss
Okuma	4.20	.63
Yazma	3.98	.70
Ölçek Toplamı	4.09	.63

Tablo 24'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçeğin okuma alt boyutuna ait puan ortalamaları ($\bar{x}$=4.20), yazma alt boyutuna ait puan ortalamasından ($\bar{x}$=3.98) daha yüksektir. Ölçekten alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ise 4.09 olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin genel olarak "yüksek" olduğunu, öğretmenlerin okuma boyutunda ise kendilerini daha olumlu algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin EPOÖ'nde yer alan maddelerden elde ettikleri puanlara yönelik madde bazındaki betimsel istatistikler Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

EPOÖ Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler (N=410)

Ölçek Maddeleri	x̄	Ss
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	4.12	.80
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	4.28	.73
Hedefe uygun içerik seçebilirim.	4.23	.75
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	4.17	.79
İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	4.17	.75
Ölçme araçlarını okuyabilirim.	4.15	.77
Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	4.05	.80
Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	4.28	.70
Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	4.20	.76
Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	4.25	.80
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	4.22	.75
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	4.22	.75
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	4.25	.72
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	4.15	.75
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	4.20	.77
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	3.92	.88
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	3.98	.86
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	3.97	.83
Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	3.89	.87
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	3.99	.80
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	4.02	.79
Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	3.99	.81
Hedefe uygun soru yazabilirim.	4.17	.79
Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	4.00	.83
Hedefe uygun içerik yazabilirim.	3.95	.85
Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3.93	.88
İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	3.94	.88
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	3.90	.91
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	4.11	.82

Tablo 25'e göre, öğretmenlerin ölçek maddelerinden elde ettikleri en düşük puan ortalamasının "Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim." maddesine yönelik olduğu (x̄=3.89); en yüksek puan ortalamasının ise "İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim." maddesi ile "Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim." maddesine ait olduğu (x̄=4.28) görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yöneliktir. Öğretmenlerin EPOÖ puanlarının bu demografik değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Cinsiyet

Tablo 26 öğretmenlerin EPOÖ puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 26

EPOÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma	Kadın	249	212.60	52937.00	18277.50	.129
	Erkek	161	194.52	31318.00		
Yazma	Kadın	249	209.36	52131.50	19082.50	.409
	Erkek	161	199.52	32123.50		
Ölçek Toplamı	Kadın	249	211.51	52666.00	18548.00	.201
	Erkek	161	196.20	31589.00		

p<.05

Tablo 26'da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin ölçek puanlarına ait ortalamalar ölçeğin okuma, yazma boyutlarında ve ölçek genelinde erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak gözlenen bu puan farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı olmamıştır (U=18277.50, 19082.50, 18548.00, p>.05).

Yaş

EPOÖ puanları üzerinde öğretmenlerin yaşlarına göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

EPOÖ Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Yaş	N	Sıra Ort.	x^2	Sd	p
Okuma	30 yaş ve altı	7	234.71	2.754	3	.431
	31-40 yaş	93	200.18			
	41-50 yaş	188	214.28			
	51 yaş ve üstü	122	194.35			
Yazma	30 yaş ve altı	7	254.71	1.983	3	.576
	31-40 yaş	93	195.41			
	41-50 yaş	188	207.60			
	51 yaş ve üstü	122	207.14			
Ölçek Toplamı	30 yaş ve altı	7	253.21	2.225	3	.527
	31-40 yaş	93	196.22			
	41-50 yaş	188	210.83			
	51 yaş ve üstü	122	201.63			

$p<.05$

Tablo 27 incelendiğinde 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin ölçeğin okuma, yazma boyutlarında ve ölçek genelinde elde ettikleri puan ortalamalarının diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu, ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=2.754, 1.983, 2.225, p>.05).

Hizmet Süresi

Tablo 28, öğretmenlerin EPOÖ puanları üzerinde hizmet sürelerine göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 28

EPOÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Hizmet Süresi	N	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	10 yıl ve altı	14	247.21	6.647	3	.084	-
	11-15 yıl	55	173.16				
	16-20 yıl	79	201.18				
	21 yıl ve üstü	262	211.36				
Yazma	10 yıl ve altı (1)	14	255.61	8.272	3	.041*	2<1,4
	11-15 yıl (2)	55	175.40				
	16-20 yıl (3)	79	191.97				
	21 yıl ve üstü (4)	262	213.22				
Ölçek Toplamı	10 yıl ve altı (1)	14	259.29	9.213	3	.027*	2<1,4
	11-15 yıl (2)	55	171.21				
	16-20 yıl (3)	79	194.92				
	21 yıl ve üstü (4)	262	213.01				

p<.05

Tablo 28'de görüldüğü gibi hizmet süresi öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinden farklılıklar yaratmış, katılımcıların ölçek puanları arasında gözlenen bu farklar yazma boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı olmuştur ($x^2_{(3)}$=8.272, 9.213, p<.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonlarıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testleri sonucunda yazma boyutunda ve ölçek toplamında gözlenen anlamlı farkların hizmet süreleri 10 yıl ve altı, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında, hizmet süresi 10 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Tablo 28 incelendiğinde, ölçeğin okuma boyutundan elde edilen puanlar arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=6.647, p>.05).

Mezun Olunan Fakülte

Öğretmenlerin EPOÖ puanları üzerinde mezun oldukları fakülteye göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

EPOÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ort.	x^2	Sd	p
Okuma	Eğitim Fak.	311	205.98	2.643	4	.619
	Fen-Edebiyat Fak.	30	229.02			
	Ziraat Fak.	35	202.94			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	16	173.69			
	Diğer	18	191.31			
Yazma	Eğitim Fak.	311	205.79	1.822	4	.768
	Fen-Edebiyat Fak.	30	224.97			
	Ziraat Fak.	35	204.31			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	16	178.53			
	Diğer	18	194.28			
Ölçek Toplamı	Eğitim Fak.	311	205.77	2.010	4	.734
	Fen-Edebiyat Fak.	30	225.40			
	Ziraat Fak.	35	206.00			
	İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	16	177.19			
	Diğer	18	191.83			

p<.05

Tablo 29'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin EPOÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasında, mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($x^2_{(4)}$=2.643, 1.822, 2.010, p>.05).

Görev Yapılan Sınıf Düzeyi

Tablo 30'da, öğretmenlerin EPOÖ puanlarının görev yaptıkları sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30

EPOÖ Puanlarının Görev Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	x^2	Sd	p
Okuma	1. Sınıf	102	206.58	1.891	3	.595
	2. Sınıf	106	192.93			
	3. Sınıf	110	208.65			
	4. Sınıf	92	215.01			
Yazma	1. Sınıf	102	218.10	3.248	3	.355
	2. Sınıf	106	192.42			
	3. Sınıf	110	199.31			
	4. Sınıf	92	214.00			
Ölçek Toplamı	1. Sınıf	102	213.35	2.432	3	.488
	2. Sınıf	106	192.04			
	3. Sınıf	110	203.39			
	4. Sınıf	92	214.83			

$p<.05$

Tablo 30 incelendiğinde görev yapılan sınıf düzeyinin öğretmenlerin EPOÖ' nin alt boyutlarından ve toplamından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=1.891, 3.248, 2.432, p>.05).

Göreve Başlamadan Önce Eğitim Programıyla İlgili Ders Alma Durumu

Öğretmenlerin EPOÖ puanları üzerinde göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

EPOÖ Puanlarının Göreve Başlamadan Önce Eğitim Programıyla İlgili Ders Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma	Evet	202.18	63283.50	14142.50	.306
	Hayır	216.20	20971.50		
Yazma	Evet	206.96	64778.50	14723.50	.653
	Hayır	200.79	19476.50		
Ölçek Toplamı	Evet	205.05	64180.00	15039.00	.889
	Hayır	206.96	20075.00		

p<.05

Tablo 31'e göre, göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders almayan öğretmenlerin ölçeğin okuma boyutunda; ders alan öğretmenlerin ise yazma boyutunda daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır (U=14142.50, 14723.50, 15039.00, p>.05).

Eğitim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu

Tablo 32, sınıf öğretmenlerinin EPOÖ puanları üzerinde eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 32

EPOÖ Puanlarının Eğitim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma	Evet	216.87	50313.00	18011.00	.026*
	Hayır	190.69	33942.00		
Yazma	Evet	219.81	50995.00	17329.00	.005*
	Hayır	186.85	33260.00		
Ölçek Toplamı	Evet	218.89	50781.50	17542.50	.009*
	Hayır	188.05	33473.50		

p<.05

Tablo 32 incelendiğinde, eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ölçeğin okuma boyutunda (Sıra Ort.=2016.87), yazma boyutunda (Sıra Ort.=219.81) ve ölçeğin genelinde (Sıra Ort.=218.89) bu eğitimlere katılmayan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir (U=18011.00, 17329.00, 17542.50, p<.05).

Öğretim Programlarını Basılı/Dijital Olarak Edinme Durumu

Sınıf öğretmenlerinin EPOÖ'den elde ettikleri puanlar üzerinde derslerine ait öğretim programlarını elde etme durumlarına göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

EPOÖ Puanlarının Öğretim Programlarını Basılı/Dijital Olarak Edinme Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Evet (1)	222.06	14.814	2	.001*	2,3<1
	Kısmen/Bazılarını (2)	174.38				
	Hayır (3)	177.94				
Yazma	Evet (1)	219.95	11.779	2	.003*	2,3<1
	Kısmen/Bazılarını (2)	183.08				
	Hayır (3)	166.51				
Ölçek Toplamı	Evet (1)	222.61	15.962	2	.000*	2,3<1
	Kısmen/Bazılarını (2)	177.07				
	Hayır (3)	165.27				

p<.05

Tablo 33'e göre, öğretmenlerin derslerine ait öğretim programlarını edinme durumları, EPOÖ'nin alt boyutlarından ve ölçek toplamından elde edilen puanları anlamlı olarak farklılaştırmaktadır ($x^2_{(2)}$=14.814, 11.779, 15.962, p<.05). Ölçeğe ait alt boyutlarda ve ölçek genelinde oluşan bu farklılığın, öğretim programlarını edinen, kısmen edinen ya da hiç edinmeyen öğretmenler arasında, bu programları edindiğini belirten öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretim Programlarını İnceleme Durumu

Tablo 34'te, öğretmenlerin EPOÖ puanlarının derslerine ait öğretim programlarını inceleme durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 34

EPOÖ Puanlarının Öğretim Programlarını İnceleme Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Detaylıca inceledim (1)	244.55	23.334	2	.000*	2<1
	Kısmen inceledim (2)	185.18				
	Hiç incelemedim (3)	186.41				
Yazma	Detaylıca inceledim (1)	243.23	22.102	2	.000*	2,3<1
	Kısmen inceledim (2)	186.99				
	Hiç incelemedim (3)	169.19				
Ölçek Toplamı	Detaylıca inceledim (1)	246.13	25.383	2	.000*	2,3<1
	Kısmen inceledim (2)	185.39				
	Hiç incelemedim (3)	169.25				

p<.05

Tablo 34'e göre, öğretmenlerin EPOÖ'nden elde ettikleri puanlar öğretim programlarının incelenme durumuna göre her iki alt boyutta ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur ($x^2_{(2)}$=23.334, 22.102, 25.383, p<.05). Grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan Mann Whitney U testine göre, ölçeğin okuma boyutunda gözlenen anlamlı farklılığın, öğretim programını kısmen ve detaylıca inceleyen öğretmenler arasında, detaylıca inceleyen öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Yazma alt boyutundan ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlardaki anlamlı farklılık ise, öğretim programlarını detaylıca ve kısmen inceleyen öğretmenler ile hiç incelemeyen öğretmenler arasında, incelemeyi detaylıca yapan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Bir Öğretim Programının Geliştirilmesi Sürecinde Rol Alma Durumu

Tablo 35, öğretmenlerin EPOÖ'den elde ettikleri puanlar üzerinde bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 35

EPOÖ Puanlarının Bir Öğretim Programının Geliştirilmesi Sürecinde Rol Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma	Evet	270.54	3246.50	1607.50	.052*
	Hayır	203.54	81008.50		
Yazma	Evet	288.17	3458.00	1396.00	.014*
	Hayır	203.01	80797.50		
Ölçek Toplamı	Evet	283.38	3400.50	1453.50	.021*
	Hayır	203.15	80854.50		

p<.05

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmenlerin bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alma durumunun EPOÖ'nin alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden elde edilen puanları anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmektedir. Bu farklılık, öğretim programı geliştirme sürecinde rol alan öğretmenler lehine olmak üzere her iki boyutta (Sıra Ort.$_{(okuma)}$=270.54, Sıra Ort.$_{(yazma)}$=288.17) ve ölçeğin genelinde (Sıra Ort.=283.38) kendini göstermektedir (p<.05).

Askı Sürecinden Haberdar Olma Durumu

Tablo 36 öğretmenlerin EPOÖ puanlarının askı sürecinden haberdar olma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 36

EPOÖ Puanlarının Askı Sürecinden Haberdar Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okuma	Evet	224.51	28063.50	15436.50	.031*
	Hayır	197.16	56191.50		
Yazma	Evet	231.57	28946.00	14554.00	.003*
	Hayır	194.07	55309.00		
Ölçek Toplamı	Evet	229.81	28726.50	14773.50	.006*
	Hayır	194.07	55528.50		

p<.05

Tablo 36'ya göre, askı sürecinden haberdar olan öğretmenler, olmayan öğretmenlere göre hem okuma boyutunda (Sıra Ort.=224.51) hem de yazma boyutunda (Sıra Ort.=231.57) anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde etmiştir (p<.05). Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda ise, yine bu süreçten haberdar olan öğretmenlerin (Sıra Ort.=229.81) lehine bir anlamlı farklılık saptanmıştır (p<.05).

Askı Süreci Kapsamında Görüş/Öneri Bildirme Sıklığı

Sınıf öğretmenlerinin EPOÖ aracılığıyla elde ettikleri puanlar üzerinde, askı süreci kapsamında görüş/öneri bildirme sıklığına göre uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

EPOÖ Puanlarının Askı Süreci Kapsamında Görüş/Öneri Bildirme Sıklığına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	195.06	11.122	3	.011*	1<2,3
	Nadiren (2)	236.79				
	Bazen (3)	246.78				
	Çoğu zaman (4)	237.41				
	Her zaman (5)	-				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	192.55	17.020	3	.001*	1<2,3
	Nadiren (2)	254.57				
	Bazen (3)	248.68				
	Çoğu zaman (4)	240.31				
	Her zaman (5)	-				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	192.92	15.920	3	.001*	1<2,3
	Nadiren (2)	248.47				
	Bazen (3)	251.40				
	Çoğu zaman (4)	240.88				
	Her zaman (5)	-				

p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin EPOÖ'den elde ettikleri puanların askı sürecinde görüş/öneri bildirme sıklığına göre okuma ve yazma boyutu ile ölçeğin genelinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=11.122, 17.020, 15.920, p<.05). Grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan inceleme sonucunda, oluşan bu

anlamlı farklılıkların askı sürecinde öğretim programlarıyla ilgili nadiren ve bazen görüş/öneri bildiren öğretmenler ile hiçbir zaman görüş/öneri bildirmeyen öğretmenler arasında, nadiren ve bazen görüş/öneri bildiren öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Özelliklere Yönelik Algılarıyla İlgili Bulgular

Öğretmenlerin AF'de yer alan eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili özelliklerine yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Özellikleri (N=410)

Özellikler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu zaman		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını merak etme	7	1.7	11	2.7	115	28.0	139	33.9	138	33.7
Gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını inceleme/araştırma	34	8.3	74	18.0	188	45.9	73	17.8	41	10.0
Derslerinde öğretim programlarında bulunan kök değerlere yer vermeye dikkat etme	5	1.2	26	6.3	84	20.5	194	47.3	101	24.6
Derslerinde öğretim programlarında bulunan yetkinliklere yer vermeye dikkat etme	3	.7	15	3.7	98	23.9	199	48.5	95	23.2
Derslerini planlarken öğretim programına bağlı kalmaya özen gösterme	3	.7	9	2.2	42	10.2	210	51.2	146	35.6
Ders sırasında o derse ait öğretim programını hazır bulundurma	7	1.7	30	7.3	68	16.6	169	41.2	136	33.2
Öğrencileri değerlendirirken programda yer alan kazanımları dikkate alma	-	-	6	1.5	41	10.0	193	47.1	170	41.5
Yazılı sorularını hazırlarken internetteki paylaşım sitelerinden yararlanma	2	.5	17	4.1	78	19.0	184	44.9	129	31.5

Ölçme-değerlendirme yaparken çeşitli yöntemler/teknikler kullanma	-	-	3	.7	38	9.3	199	48.5	170	41.5
Dönem içinde öğrencilerin süreçteki gelişimlerini görmek için ölçme-değerlendirme yapma	-	-	3	.7	24	5.9	184	44.9	199	48.5
Öğretim programını uygularken okulun sahip olduğu imkânları dikkate alma	-	-	-	-	25	6.1	210	51.2	175	42.7
Kazanımların gerçekleştirilmesi için okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanma	-	-	12	2.9	95	23.2	178	43.4	125	30.5
Kazanımları öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden düzenleme/sırasını değiştirme	3	.7	19	4.6	93	22.7	177	43.2	118	28.8
Bir kazanıma ait ön öğrenmeler eksik olduğunda, öğretimi yürütmekte sorun yaşama	32	7.8	71	17.3	133	32.4	110	26.8	64	15.6
Kazanımları zamanında yetiştirmede zorlanma	110	26.8	132	32.2	97	23.7	44	10.7	27	6.6
Bir derse ait yetişmeyen kazanımlar olduğunda başka dersleri kullanma	16	3.9	98	23.9	157	38.3	107	26.1	32	7.8
Okulun bulunduğu çevreye ait sosyo-ekonomik düzeyin öğretim programını uygulamada etkili olma	2	.5	9	2.2	71	17.3	192	46.8	136	33.2
Ders kitapları dışında başka kaynaklara ihtiyaç duyma	6	1.5	18	4.4	98	23.9	164	40.0	124	30.2
İçeriği zenginleştirmek için kendine ait kaynakların bulunma durumu	3	.7	19	4.6	64	15.6	174	42.4	150	36.6
Uluslararası değerlendirmeler (PISA, TIMSS vb.) hakkında bilgi sahibi olma	37	9.0	89	21.7	114	27.8	110	26.8	60	14.6
Ölçme-değerlendirme yaparken uluslararası değerlendirmelere (PISA, TIMSS vb.) uygun sorular kullanmaya özen gösterme	75	18.3	97	23.7	135	32.9	67	16.3	36	8.8

Tablo 38'e göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını çoğu zaman (%33.9) ve her zaman (%33.7) merak etmekte, %45.9'u bu

eğitim programlarını bazen incelemektedir. Öğretmenlerin yarısına yakını derslerinde öğretim programlarında yer alan kök değerlere (%47.3) ve yetkinliklere (%48.5) yer vermeye çoğu zaman dikkat etmektedir. Öğretmenlerin %41.2' si ders sırasında o derse ait öğretim programını çoğu zaman hazır bulundurmakta ve %51.2' si derslerini planlarken öğretim programına bağlı kalmaya özen göstermektedir. Öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı (%48.5) öğrencilerinin süreçteki gelişimini görmek için her zaman ölçme-değerlendirme yaptığını, %47.1' i öğrencileri değerlendirirken programda yer alan kazanımları çoğu zaman dikkate aldığını, sorularını hazırlarken internetteki paylaşım sitelerinden yararlandığını (%44.9) ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında çeşitli yöntem/teknikler kullandığını (%48.5) belirtmiştir. Katılımcıların %51.2' si öğretim programını uygularken okulun sahip olduğu imkânları çoğu zaman dikkate almakta, %43.4' ü kazanımların gerçekleştirilmesi için çoğu zaman okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanmakta, %43.2' si öğrencilerin ihtiyacına göre kazanımları çoğu zaman yeniden düzenlemektedir. Kazanıma ait ön öğrenmeler eksik olduğunda öğretimi yürütmekte bazen zorlanan öğretmenlerin oranı %32.4, kazanımları zamanında yetiştirmek için başka dersleri kullanan öğretmenlerin oranı ise %38.3' dür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı ise (%46.8) okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğretim programının uygulanmasında çoğu zaman etkili olduğunu belirtmiştir. Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin %40.0'ının çoğu zaman ders kitapları dışında başka kaynaklara ihtiyaç duyduğu, %42.4'ünün çoğu zaman içeriği zenginleştirmek için kendi kaynaklarını kullandığı görülmektedir. Uluslararası değerlendirmeler hakkında bilgi sahibi oldukları görülen sınıf öğretmenlerinin çoğu (%32.9) ölçme-değerlendirme uygulamalarında bazen uluslararası değerlendirmelere uygun sorulara yer verdiklerini belirtmişlerdir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Bu Okuryazarlık Türüyle İlgili Belirlenen Özellikler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin, bu okuryazarlık türüyle ilgili özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırmada yanıt aranan bir diğer sorudur. Öğretmenlerin EPOÖ puanlarının anketteki her bir maddeye katılma durumlarına göre analiz edilmesiyle elde edilen bulgular aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını merak etme durumu (M1)

Tablo 39, EPOÖ puanları üzerinde gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını merak etme durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 39

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M1'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	160.79	15.952	4	.003*	2,3,4<5
	Nadiren (2)	142.73				
	Bazen (3)	181.47				
	Çoğu zaman (4)	206.17				
	Her zaman (5)	232.12				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	178.00	20.349	4	.000*	2<3,4,5 3<5 4<5
	Nadiren (2)	115.41				
	Bazen (3)	182.17				
	Çoğu zaman (4)	203.40				
	Her zaman (5)	235.63				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	168.29	21.492	4	.000*	2,3<4,5 4<5
	Nadiren (2)	122.95				
	Bazen (3)	178.26				
	Çoğu zaman (4)	205.92				
	Her zaman (5)	236.25				

p<.05

Tablo 39 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını merak etme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=15.952, 20.349, 21.492, p<.05). Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre, okuma boyutunda gözlenen anlamlı farklılığın gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını "her zaman" merak eden öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Yazma boyutunda ve ölçek genelinden elde edilen puanlarda oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde de gelişmiş ülkelerin eğitim programlarını "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" merak eden öğretmenlerin anlamlı olarak daha yüksek puan elde ettikleri görülmektedir.

Gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını inceleme/araştırma durumu (M2)

Öğretmenlerin EPOÖ puanlarının gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını inceleme/araştırma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 40'ta gösterilmektedir.

Tablo 40

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M2'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	179.99	24.940	4	.000*	1,2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	204.07				
	Bazen (3)	187.41				
	Çoğu zaman (4)	222.23				
	Her zaman (5)	282.37				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	160.97	33.808	4	.000*	1,2,3,4<5 1,2,3<4
	Nadiren (2)	203.05				
	Bazen (3)	184.53				
	Çoğu zaman (4)	240.73				
	Her zaman (5)	280.27				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	167.29	32.699	4	.000*	1,2,3,4<5 1,2,3<4
	Nadiren (2)	200.14				
	Bazen (3)	185.26				
	Çoğu zaman (4)	236.15				
	Her zaman (5)	285.10				

p<.05

Tablo 40, de görüldüğü gibi öğretmenlerin gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını inceleme/araştırma durumları program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmıştır ($x^2_{(4)}$=24.940, 33.808, 32.699, p<.05). Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan incelemede, ölçeğin okuma boyutunda gözlenen anlamlı farklılığın bütün gruplar arasında, gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını "her zaman" inceleyen/araştıran öğretmenler lehine; "bazen" ve "çoğu zaman" şeklinde görüş bildiren öğretmenler arasında ise, görüşünü "çoğu zaman" olarak belirten öğretmenler lehine oluştuğu belirlenmiştir. Yazma boyutu ve ölçeğin genelinden elde edilen puanların ise, bütün gruplar arasında M2'ye "her zaman" katıldığını belirten öğretmenler lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmekte; grubun geriye kalan üyeleri arasında ise, gelişmiş ülkelerin eğitim programlarını "çoğu zaman" incelediğini/araştırdığını belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Derslerinde öğretim programlarında bulunan kök değerlere yer vermeye dikkat etme durumu (M3)

Tablo 41, EPOÖ puanları üzerinde öğretim programlarında bulunan kök değerlere derslerinde yer verme durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 41

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M3'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	191.10	34.004	4	.000*	2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	160.75				
	Bazen (3)	162.08				
	Çoğu zaman (4)	204.23				
	Her zaman (5)	256.29				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	199.50	36.205	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	150.02				
	Bazen (3)	163.32				
	Çoğu zaman (4)	204.25				
	Her zaman (5)	257.55				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	184.50	40.069	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	149.12				
	Bazen (3)	160.77				
	Çoğu zaman (4)	204.27				
	Her zaman (5)	260.62				

p<.05

Tablo 41'e göre, öğretmenlerin EPOÖ puanları derslerinde programlarda yer alan kök değerlere yer vermeye dikkat etme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($x^2_{(4)}$=34.004, 36.205, 40.069, p<.05). İkili gruplar üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin okuma ve yazma boyutu ile ölçek genelinde saptanan anlamlı farklılık, kök değerlere derslerinde yer vermeye "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" dikkat ettiğini belirten öğretmenler arasında, "her zaman" dikkat eden öğretmenler lehine gerçekleşirken; "çoğu zaman" dikkat ettiğini belirten öğretmenler, "bazen" dikkat eden öğretmenlere göre okuma boyutunda anlamlı olarak daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Derslerinde öğretim programlarında bulunan yetkinliklere yer vermeye dikkat etme durumu (M4)

Katılımcıların EPOÖ puanlarının derslerde öğretim programlarında bulunan yetkinliklere yer vermeye dikkat etme durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M4'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	176.83	49.965	4	.000*	2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	151.40				
	Bazen (3)	161.11				
	Çoğu zaman (4)	199.14				
	Her zaman (5)	274.06				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	92.00	64.005	4	.000*	1,2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	153.17				
	Bazen (3)	155.53				
	Çoğu zaman (4)	199.18				
	Her zaman (5)	282.14				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	119.50	63.219	4	.000*	1,2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	146.47				
	Bazen (3)	155.29				
	Çoğu zaman (4)	199.48				
	Her zaman (5)	281.94				

p<.05

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde öğretim programlarında yer alan yetkinliklere yer vermeye dikkat etme durumlarının EPOÖ'den alınan puanları hem boyutlar düzeyinde hem de ölçek genelinde anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=49.965, 64.005, 63.219, p<.05). Grupların ikili kombinasyonları üzerinde gerçekleştirilen Mann Whitney U testine göre gözlenen anlamlı farklar tüm gruplar arasında bu yetkinliklere derslerinde yer vermeye "her zaman"; "çoğu zaman" ve "bazen" dikkat e. den öğretmenler arasında da "çoğu zaman" dikkat eden öğretmenler lehine olmuştur

Derslerini planlarken öğretim programına bağlı kalmaya özen gösterme durumu (M5)

Tablo 43, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin EPOÖ puanları üzerinde derslerini planlarken öğretim programına bağlı kalmaya özen gösterme durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 43

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M5'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	P	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	330.83	35.547	4	.000*	2,3<1 2,3,4<5 2<3,4
	Nadiren (2)	95.61				
	Bazen (3)	177.67				
	Çoğu zaman (4)	186.44				
	Her zaman (5)	245.12				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	322.33	27.944	4	.000*	2,4<1 2,3,4<5
	Nadiren (2)	127.89				
	Bazen (3)	183.25				
	Çoğu zaman (4)	186.22				
	Her zaman (5)	242.02				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	336.00	35.121	4	.000*	2,4<1 2,3,4<5 2<4
	Nadiren (2)	101.56				
	Bazen (3)	179.33				
	Çoğu zaman (4)	185.66				
	Her zaman (5)	245.29				

p<.05

Tablo 43'te görüldüğü gibi derslerin planlanmasında öğretim programını dikkate almaya özen gösterme durumu öğretmenlerin ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar yaratmıştır ($x^2_{(4)}$=35.547, 27.944, 35.121, p<.05). Yapılan analizlere gözlenen bu anlamlı farklar derslerini planlarken öğretim programını "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" dikkate alan öğretmenler arasında "her zaman" dikkate alan öğretmenler lehinedir. Tablo ? incelendiğinde ölçeğin okuma boyutunda bu maddeyle ilgili görüşünü "hiçbir zaman", "nadiren" ve "bazen" olarak belirten; yazma boyutunda "hiçbir zaman", "nadiren" ve "çoğu zaman" şeklinde belirten; ölçek genelinde ise "nadiren" , "çoğu zaman" ve "hiçbir zaman" olarak belirten öğretmenler arasında da "hiçbir zaman" olarak görüş belirten öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Ders sırasında o derse ait öğretim programını hazır bulundurma durumu (M6)

EPOÖ puanlarının ders sırasında o derse ait öğretim programını hazır bulundurma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M6'ya Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	P	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	209.86	32.201	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	149.33				
	Bazen (3)	156.89				
	Çoğu zaman (4)	204.63				
	Her zaman (5)	243.05				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	158.43	34.922	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	158.53				
	Bazen (3)	151.88				
	Çoğu zaman (4)	205.85				
	Her zaman (5)	244.66				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	175.36	36.049	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	152.45				
	Bazen (3)	151.93				
	Çoğu zaman (4)	205.50				
	Her zaman (5)	245.54				

p<.05

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmenlerin EPOÖ ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçek genelinde elde ettikleri puanların ders sırasında öğretim programını hazır bulundurmaya yönelik görüşlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=32.201, 34.922, 36.049, p<.05). Her iki boyutta ve ölçek genelinde oluşan bu anlamlı farklılığın bunu "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" olarak belirten öğretmenler arasında "her zaman" yapan öğretmenler lehine; "nadiren", "bazen" ve "çoğu zaman" şeklinde belirten öğretmenler arasında ise "sıklıkla" olarak belirtenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Öğrencileri değerlendirirken programda yer alan kazanımları dikkate alma durumu (M7)

Öğretmenlerin EPOÖ puanlarının öğrencileri değerlendirirken programda yer alan kazanımları dikkate alma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 45'te gösterilmektedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M7'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	-	44.675	3	.000*	2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	124.25				
	Bazen (3)	136.94				
	Çoğu zaman (4)	185.10				
	Her zaman (5)	248.06				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	-	40.198	3	.000*	2,3,4<5
	Nadiren (2)	108.00				
	Bazen (3)	154.22				
	Çoğu zaman (4)	182.76				
	Her zaman (5)	247.12				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	-	45.815	3	.000*	2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	110.92				
	Bazen (3)	143.95				
	Çoğu zaman (4)	182.66				
	Her zaman (5)	249.61				

p<.05

Tablo 45'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirirken programda yer alan kazanımları dikkate alma durumlarının EPOÖ'nin alt boyutlarında ve ölçek genelinde elde edilen puanları anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=44.675, 40.198, 45.815, p<.05). Ölçeğin okuma, yazma boyutunda ve ölçek genelinde oluşan anlamlı farklılık, öğrenci değerlendirmesinde programda yer alan kazanımları "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" dikkate aldığını belirten öğretmenler arasında "her zaman" dikkat edenlerin lehine olmuştur. "bazen" dikkat eden öğretmenlere göre "çoğu zaman" dikkat ettiğini belirten öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Okuma boyutunda ve ölçek genelinde gözlenen bir diğer anlamlı

farklılığın ise bu maddeyle ilgili görüşünü "çoğu zaman" ve "her zaman" olarak belirten öğretmenler arasında "her zaman" olarak belirtenlerin lehine oluştuğu görülmektedir.

Yazılı sorularını hazırlarken internetteki paylaşım sitelerinden yararlanma durumu (M8)

Tablo 46, EPOÖ puanları üzerinde, yazılı sorularını hazırlarken internetteki paylaşım sitelerinden yararlanma durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 46

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M8'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	159.00	11.054	4	.026*	4<1,5
	Nadiren (2)	252.26				
	Bazen (3)	197.50				
	Çoğu zaman (4)	189.77				
	Her zaman (5)	227.34				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	153.50	8.307	4	.081	-
	Nadiren (2)	245.50				
	Bazen (3)	207.10				
	Çoğu zaman (4)	189.78				
	Her zaman (5)	222.50				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	164.50	8.997	4	.061	-
	Nadiren (2)	249.38				
	Bazen (3)	202.56				
	Çoğu zaman (4)	190.04				
	Her zaman (5)	224.18				

p<.05

Tablo 46'ya göre, öğretmenlerin yazılı sorularını hazırlamada paylaşım sitelerinden yararlanma durumunun ölçeğin okuma boyutunda anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır ($x^2_{(4)}$=11.054, p<.05). Gözlenen bu farklılık, M8 ile ilgili görüşünü "hiçbir zaman", "çoğu zaman" ve "her zaman" olarak belirten öğretmenler arasında "çoğu zaman" olarak belirtenlerin aleyhine gerçekleşmiştir. Ölçeğin yazma boyutunda ve genelinde ise M8'e katılma durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($x^2_{(4)}$=8.307, 8.997, p>.05).

Ölçme-değerlendirme yaparken çeşitli yöntemler/teknikler kullanma durumu (M9)

Tablo 47, EPOÖ puanları puanlarının ölçme-değerlendirme yaparken çeşitli yöntemler/teknikler kullanma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M9'a Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	-	57.260	3	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	33.83				
	Bazen (3)	135.58				
	Çoğu zaman (4)	180.28				
	Her zaman (5)	253.68				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	-	39.688	3	.000*	2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	74.33				
	Bazen (3)	140.45				
	Çoğu zaman (4)	186.16				
	Her zaman (5)	245.00				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	-	52.285	3	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	40.50				
	Bazen (3)	135.33				
	Çoğu zaman (4)	182.33				
	Her zaman (5)	251.22				

p<.05

Tablo 47'ye göre, sınıf öğretmenlerinin EPOÖ ölçeğinin her iki boyutundan ve ölçeğin genelinden elde ettiği puanlar, ölçme-değerlendirme yaparken çeşitli yöntemler/teknikler kullanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($x^2_{(3)}$=57.260, 39.688, 52.285, p<.05). Bu anlamlı farklılık, ölçeğin okuma ve yazma boyutu ile ölçek genelinde olmak üzere, M9 ile ilgili görüşünü "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" olarak belirten öğretmenler arasında "her zaman" olarak belirtenlerin lehinedir. Ayrıca, ölçeğin okuma boyutu ve ölçek genelindeki anlamlı farklılık ölçme-değerlendirmede yöntem/teknik çeşitliliğini "nadiren", "bazen" ve "çoğu zaman" sağlayan öğretmenler arasında "çoğu zaman" sağlayanların lehineyken; yazma boyutundaki anlamlı farklılık "bazen" sağlayanlara göre "çoğu zaman" sağlayanların lehinedir.

Dönem içinde öğrencilerin süreçteki gelişimlerini görmek için ölçme-değerlendirme yapma durumu (M10)

EPOÖ puanları üzerinde, dönem içinde öğrencilerin süreçteki gelişimlerini görmek için ölçme-değerlendirme yapma durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M10'a Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	-	51.583	3	.000*	2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	100.67				
	Bazen (3)	109.33				
	Çoğu zaman (4)	176.95				
	Her zaman (5)	245.08				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	-	32.980	3	.000*	3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	121.33				
	Bazen (3)	125.81				
	Çoğu zaman (4)	183.39				
	Her zaman (5)	236.82				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	-	45.091	3	.000*	3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	115.17				
	Bazen (3)	112.04				
	Çoğu zaman (4)	179.32				
	Her zaman (5)	242.34				

p<.05

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmenlerin M10'a katılma durumlarının ölçeğin okuma ve yazma boyutu ile ölçek genelinden elde edilen puanları anlamlı olarak farklılaştırdığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=51.583, 32.980, 45.091, p<.05). Ölçeğin her iki boyutu ve genelindeki anlamlı farklılık, yapılan analiz sonuçlarına göre dönem içinde öğrenci gelişimini görmek için "çoğu zaman" ölçme-değerlendirme yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca ölçeğin yazma boyutu ve ölçek genelinde oluşan bir diğer anlamlı farklılığın, M10 ile ilgili görüşünü "çoğu zaman" ve "her zaman" olarak belirten öğretmenler arasında "her zaman" olarak belirtenlerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğretim programını uygularken okulun sahip olduğu imkânları dikkate alma durumu (M11)

Tablo 49'da EPOÖ puanları üzerinde, öğretim programını uygularken okulun sahip olduğu imkânları dikkate alma durumuna göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 49

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M11'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	-	53.948	2	.000*	3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	-				
	Bazen (3)	111.88				
	Çoğu zaman (4)	178.16				
	Her zaman (5)	251.69				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	-	46.384	2	.000*	3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	-				
	Bazen (3)	124.02				
	Çoğu zaman (4)	178.95				
	Her zaman (5)	249.00				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	-	54.033	2	.000*	3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	-				
	Bazen (3)	116.90				
	Çoğu zaman (4)	176.86				
	Her zaman (5)	252.52				

p<.05

Tablo 49'da görüldüğü gibi öğretmenlerin programların uygulanmasında okulun imkânlarını dikkate alma durumlarının ölçeğin her iki boyutu ve genelinden elde edilen puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($x^2_{(2)}$=53.948, 46.384, 54.033, p<.05). Oluşan bu anlamlı farklılıklar, okuma ve yazma boyutu ile ölçek toplamında görüşünü "her zaman" olarak belirten öğretmenler lehine olmuş ve programların uygulanmasında okul imkânlarını "çoğu zaman" dikkate alan öğretmenlerin de "bazen" dikkate alanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Kazanımların gerçekleştirilmesi için okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumu (M12)

Tablo 50, katılımcıların EPOÖ puanlarının kazanımların gerçekleştirilmesi için okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 50

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M12'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	-	54.741	3	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	99.33				
	Bazen (3)	160.43				
	Çoğu zaman (4)	196.17				
	Her zaman (5)	263.24				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	-	58.774	3	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	108.17				
	Bazen (3)	149.02				
	Çoğu zaman (4)	202.52				
	Her zaman (5)	262.01				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	-	61.071	3	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	101.13				
	Bazen (3)	152.54				
	Çoğu zaman (4)	198.74				
	Her zaman (5)	265.40				

p<.05

Tablo 50 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin EPOÖ'ne ait boyutlardan ve ölçek genelinden elde ettikleri puanların, kazanımların gerçekleştirilmesi için okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($x^2_{(3)}$=54.741, 58.774, 61.071, p<.05). Her iki boyutta ve ölçek toplamında saptanan bu anlamlı farklılık, bütün gruplar arasında okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını "her zaman" kullandığını belirten öğretmenler lehine; "nadiren" ve "bazen" kullandığını belirten öğretmenlere arasında ise göre "çoğu zaman kullananlar lehine gerçekleşmiştir.

Kazanımları öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden düzenleme/sırasını değiştirme durumu (M13)

Öğretmenlerin EPOÖ puanlarının kazanımları öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden düzenleme/sırasını değiştirme durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M13'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	143.00	53.418	4	.000*	2,3,4<5 2<3,4
	Nadiren (2)	108.34				
	Bazen (3)	171.49				
	Çoğu zaman (4)	194.91				
	Her zaman (5)	265.42				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	138.67	64.266	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	105.47				
	Bazen (3)	152.89				
	Çoğu zaman (4)	204.63				
	Her zaman (5)	266.07				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	139.00	64.643	4	.000*	2,3,4<5 2<3,4 3<4
	Nadiren (2)	100.32				
	Bazen (3)	160.26				
	Çoğu zaman (4)	199.06				
	Her zaman (5)	269.44				

p<.05

Tablo 51'e göre, öğretmenlerin EPOÖ'den elde ettikleri puanlar, M13'e katılma durumuna göre hem okuma ve yazma boyutlarında hem de ölçek genelinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($x^2_{(4)}$=53.418, 64.266, 64.643, p<.05). Her iki boyutta ve ölçek toplamında gözlenen anlamlı farklılık, kazanımları "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" düzenleyen/sırasını değiştiren öğretmenler arasında bunu "her zaman" yapanların lehinedir. Ayrıca okuma boyutunda M13 ile ilgili görüşünü "nadiren" olarak belirten öğretmenlere göre "bazen" ve "çoğu zaman" olarak belirtenlerin lehine; yazma boyutunda "nadiren" ve "bazen" olarak belirten öğretmenlere göre "çoğu zaman" olarak belirtenlerin lehine bir durum söz konusudur. Ölçek genelindeki anlamlı farklılıkta, görüşünü "nadiren" olarak belirten öğretmenlere göre "bazen" ve "çoğu zaman" olarak

belirtenlerin lehine; ayrıca "bazen" cevabını veren öğretmenlere göre "çoğu zaman" şeklinde yanıtlayan öğretmenler lehine bir durum saptanmıştır.

Bir kazanıma ait ön öğrenmeler eksik olduğunda, öğretimi yürütmekte sorun yaşama durumu (M14)

EPOÖ puanları üzerinde, bir kazanıma ait ön öğrenmeler eksik olduğunda, öğretimi yürütmekte sorun yaşama durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M14'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	285.11	27.122	4	.000*	2,3,4,5<1 2,3,4<5
	Nadiren (2)	196.22				
	Bazen (3)	187.66				
	Çoğu zaman (4)	187.90				
	Her zaman (5)	243.30				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	302.14	34.825	4	.000*	2,3,4,5<1 2,3,4<5
	Nadiren (2)	187.64				
	Bazen (3)	181.29				
	Çoğu zaman (4)	197.81				
	Her zaman (5)	240.52				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	294.66	31.475	4	.000*	2,3,4,5<1 2,3,4<5
	Nadiren (2)	189.59				
	Bazen (3)	185.06				
	Çoğu zaman (4)	192.35				
	Her zaman (5)	243.64				

p<.05

Tablo 52'ye göre, öğretmenlerin M14'e katılma durumları EPOÖ'ye ait okuma ve yazma boyutları ile ölçek genelinden elde edilen puanları anlamlı olarak farklılaştırmıştır ($x^2_{(4)}$=27.122, 34.825, 31.475, p<.05). Yapılan analizler sonucunda her iki boyut ve ölçek genelinde oluşan bu anlamlı farklılıkların bütün gruplar arasında bir kazanıma ait ön öğrenmeler eksik olduğunda, öğretimi yürütmekte "hiçbir zaman" sorun yaşamayan ve "her zaman" sorun yaşayan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Kazanımları zamanında yetiştirmede zorlanma durumu (M15)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EPOÖ puanları üzerinde, kazanımları zamanında yetiştirmede zorlanma durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 53'te gösterilmektedir.

Tablo 53

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M15'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	240.10	33.055	4	.000*	2,3,4<1,5 4<2
	Nadiren (2)	200.02				
	Bazen (3)	174.77				
	Çoğu zaman (4)	159.31				
	Her zaman (5)	277.00				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	239.06	37.369	4	.000*	1,2,3,4<5 2,3,4<1 3<2
	Nadiren (2)	198.75				
	Bazen (3)	162.64				
	Çoğu zaman (4)	184.55				
	Her zaman (5)	289.91				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	241.44	38.744	4	.000*	1,2,3,4<5 2,3,4<1 3<2
	Nadiren (2)	199.20				
	Bazen (3)	166.04				
	Çoğu zaman (4)	170.25				
	Her zaman (5)	289.07				

p<.05

Tablo 53 incelendiğinde, öğretmenlerin kazanımları zamanında yetiştirme konusunda zorluk yaşama durumlarının ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=33.055, 37.369, 38.744, p<.05). Ölçeğin okuma boyutunda gözlenen anlamlı farklılık, "nadiren", "bazen" ve "çoğu zaman" zorlanan öğretmenlere göre "her zaman" zorluk yaşayan ve "hiçbir zaman" zorlanmayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yine ölçeğin okuma boyutunda, kazanımları zamanında yetiştirme konusunda "çoğu zaman" zorluk çeken öğretmenlere göre "nadiren" zorlanan öğretmenler lehine bir durum söz konusudur. Ölçeğin yazma boyutu ve genelinde oluşan anlamlı farklılığın, bütün gruplar arasında kazanımları zamanında yetiştirmekte "her zaman" zorlanan öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yazma boyutu ve ölçek genelindeki anlamlı farklılıkta, geriye kalan gruplar arasında

"hiçbir zaman" zorluk çekmeyen öğretmenler lehine bir durum söz konusuyken; "bazen" zorlanan öğretmenlere göre "nadiren" zorluk çeken öğretmenler lehine bir anlamlı farklılık oluşmuştur.

Bir derse ait yetişmeyen kazanımlar olduğunda başka dersleri kullanma durumu (M16)

Tablo 54, EPOÖ puanları üzerinde, bir derse ait yetişmeyen kazanımlar olduğunda başka dersleri kullanma durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 54

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M16'ya Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	196.59	10.892	4	.028*	1,2,3,4<5
	Nadiren (2)	199.75				
	Bazen (3)	196.49				
	Çoğu zaman (4)	205.96				
	Her zaman (5)	270.22				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	219.03	12.530	4	.014*	2,3,4<5
	Nadiren (2)	197.65				
	Bazen (3)	198.15				
	Çoğu zaman (4)	200.67				
	Her zaman (5)	274.95				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	211.81	12.217	4	.016*	2,3,4<5
	Nadiren (2)	197.05				
	Bazen (3)	198.58				
	Çoğu zaman (4)	201.70				
	Her zaman (5)	274.89				

p<.05

Tablo 54'e göre, öğretmenlerin M16'ya katılma durumları EPOÖ'den elde edilen puanları hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde anlamlı olarak farklılaştırmaktadır ($x^2_{(4)}$=10.892, 12.530, 12.217, p<.05). Bu anlamlı farklılık, okuma boyutu için bütün gruplar arasında bir derse ait yetişmeyen kazanımlar olduğunda başka dersleri "her zaman" kullanan öğretmenler lehinedir. Yazma boyutu ve ölçek genelinde gözlenen anlamlı farklılıklar ise, başka dersleri "nadiren", "bazen" ve "çoğu zaman" kullanan öğretmenlere göre "her zaman" kullanan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğretim programını uygulamada etkili olma durumu (M17)

Tablo 55, EPOÖ puanlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğretim programını uygulamada etkili olma durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 55

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M17'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	263.00	15.644	4	.004*	2,3,4<5 2<4
	Nadiren (2)	120.78				
	Bazen (3)	180.61				
	Çoğu zaman (4)	199.36				
	Her zaman (5)	231.92				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	295.50	23.409	4	.000*	2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	119.33				
	Bazen (3)	168.68				
	Çoğu zaman (4)	199.53				
	Her zaman (5)	237.53				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	287.00	21.189	4	.000*	2,3,4<5 2<4
	Nadiren (2)	119.44				
	Bazen (3)	171.68				
	Çoğu zaman (4)	199.46				
	Her zaman (5)	236.18				

p<.05

Tablo 55 incelendiğinde, öğretmenlerin M17'ye katılma durumlarının ölçeğin okuma ve yazma boyutları ile ölçek genelinden elde edilen puanlarda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($x^2_{(4)}$=15.644, 23.409, 21.189, p<.05). Oluşan bu anlamlı farklılıklar hem alt boyutlarda hem de ölçek toplamında, M17 ile ilgili görüşünü "nadiren", "bazen" ve "çoğu zaman" olarak belirten öğretmenlere göre "her zaman" olarak belirtenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca ölçeğin okuma boyutu ve genelinde gözlenen anlamlı farklılığın görüşünü "nadiren" olarak belirten öğretmenlere göre "çoğu zaman" olarak belirtenlerin lehine; yazma boyutundaki anlamlı farklılığın ise M17 ile ilgili "nadiren" ve "bazen" şeklinde yanıt veren öğretmenlere göre "çoğu zaman" şeklinde yanıtlayanların lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Ders kitapları dışında başka kaynaklara ihtiyaç duyma durumu (M18)

EPOÖ puanları üzerinde, ders kitapları dışında başka kaynaklara ihtiyaç duyma durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 56'da gösterilmektedir.

Tablo 56

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M18'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	251.92	7.226	4	.124	-
	Nadiren (2)	234.33				
	Bazen (3)	193.86				
	Çoğu zaman (4)	194.27				
	Her zaman (5)	223.13				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	270.83	9.934	4	.042*	3,4<5
	Nadiren (2)	247.39				
	Bazen (3)	191.11				
	Çoğu zaman (4)	193.82				
	Her zaman (5)	223.08				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	265.08	9.172	4	.057*	3,4<5
	Nadiren (2)	243.58				
	Bazen (3)	191.29				
	Çoğu zaman (4)	194.10				
	Her zaman (5)	223.40				

p<.05

Tablo 56'ya göre, öğretmenlerin ders kitapları dışında başka kaynaklara ihtiyaç duyma durumlarının ölçeğin yazma boyutundan ve ölçek genelinden elde edilen puanları anlamlı olarak farklılaştırdığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=9.934, 9.172, p<.05). Yazma boyutu ve toplamda gözlenen bu anlamlı farklılığın, ders kitapları dışında başka kaynaklara "bazen" ve "çoğu zaman" ihtiyaç duyan öğretmenlere göre "her zaman" ihtiyaç duyanların lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin okuma boyutundan elde edilen puanların ise, M18'e katılma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır($x^2_{(4)}$=7.226, p>.05).

İçeriği zenginleştirmek için kendine ait kaynakların bulunma durumu (M19)

Tablo 57'de, EPOÖ puanları üzerinde, içeriği zenginleştirmek için kendine ait kaynakların bulunma durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 57

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M19'a Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	102.67	18.738	4	.001*	3,4<5
	Nadiren (2)	207.87				
	Bazen (3)	174.22				
	Çoğu zaman (4)	192.51				
	Her zaman (5)	235.67				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	85.00	17.956	4	.001*	1,3,4<5
	Nadiren (2)	195.29				
	Bazen (3)	171.04				
	Çoğu zaman (4)	197.33				
	Her zaman (5)	233.38				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	90.50	20.784	4	.000*	1,3,4<5
	Nadiren (2)	203.68				
	Bazen (3)	170.16				
	Çoğu zaman (4)	193.72				
	Her zaman (5)	236.78				

p<.05

Tablo 57 incelendiğinde içeriği zenginleştirmek için kendine ait kaynakları bulunma durumunun öğretmenlerin ölçeğin okuma ve yazma boyutu ile ölçek genelinden elde ettikleri puanları anlamlı olarak farklılaştırdığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=18.738, 17.956, 20.784, p<.05). Yapılan analizlere göre öğretmenlerin EPOÖ puanlarında gözlenen anlamlı farklılık her zaman kendine ait kaynakları olduğunu belirten öğretmenler lehinedir.

Uluslararası değerlendirmeler (PISA, TIMSS vb.) hakkında bilgi sahibi olma durumu (M20)

Tablo 58, öğretmelerin EPOÖ puanlarının uluslararası değerlendirmeler (PISA, TIMSS vb.) hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 58

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M20'ye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	185.09	17.166	4	.002*	1,2,3,4<5
	Nadiren (2)	199.40				
	Bazen (3)	185.85				
	Çoğu zaman (4)	208.21				
	Her zaman (5)	259.49				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	184.96	22.371	4	.000*	1,2,3,4<5 2,3<4
	Nadiren (2)	182.63				
	Bazen (3)	186.01				
	Çoğu zaman (4)	221.41				
	Her zaman (5)	259.95				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	180.65	21.506	4	.000*	1,2,3,4<5 3<4
	Nadiren (2)	189.91				
	Bazen (3)	185.10				
	Çoğu zaman (4)	216.48				
	Her zaman (5)	262.58				

p<.05

Tablo 58'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uluslararası değerlendirmeler hakkında bilgi sahibi olma durumları ölçeğin okuma ve yazma boyutu ile ölçek genelinden elde edilen puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır ($x^2_{(4)}$=17.166, 22.371, 21.506, p<.05). Her iki boyutta ve ölçek toplamındaki anlamlı farklılık bütün gruplar içinde, M20 ile ilgili görüşünü "her zaman" olarak belirten öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca yazma boyutundaki anlamlı farklılık uluslararası değerlendirmelerle ilgili "nadiren" ve "bazen" bilgi sahibi olduğunu belirten öğretmenlere göre "çoğu zaman" bilgi sahibi olduğunu belirtenlerin lehine

gerçekleşirken; ölçek genelindeki anlamlı farklılık M20'ye katılma durumunu "bazen" olarak belirten öğretmenlere göre "çoğu zaman" şeklinde belirtenlerin lehinedir.

Ölçme-değerlendirme yaparken uluslararası değerlendirmelere (PISA, TIMSS vb.) uygun sorular kullanmaya özen gösterme durumu (M21)

EPOÖ puanları üzerinde, ölçme-değerlendirme yaparken uluslararası değerlendirmelere (PISA, TIMSS vb.) uygun sorular kullanmaya özen gösterme durumuna göre gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59

Öğretmenlerin EPOÖ Puanlarının M21'e Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Gruplar	Sıra Ort.	x^2	Sd	p	Anlamlılık
Okuma	Hiçbir zaman (1)	185.15	20.122	4	.000*	1,2,3,4<5 2<4
	Nadiren (2)	183.60				
	Bazen (3)	205.66				
	Çoğu zaman (4)	221.07				
	Her zaman (5)	277.32				
Yazma	Hiçbir zaman (1)	173.08	33.985	4	.000*	1,2,3,4<5 1,2,3<4 1,2<3
	Nadiren (2)	175.26				
	Bazen (3)	206.36				
	Çoğu zaman (4)	242.44				
	Her zaman (5)	282.54				
Ölçek Toplamı	Hiçbir zaman (1)	174.44	29.131	4	.000*	1,2,3,4<5 1<3,4 2<4
	Nadiren (2)	178.35				
	Bazen (3)	207.91				
	Çoğu zaman (4)	233.76				
	Her zaman (5)	281.71				

p<.05

Tablo 59'a göre, öğretmenlerin M21'e katılma durumunun EPOÖ'ne ait alt boyutlardan ve ölçek genelinden elde edilen puanlar üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir ($x^2_{(4)}$=20.122, 33.985, 29.131, p<.05). Oluşan bu anlamlı farklılıklar hem ölçeğin okuma ve yazma boyutunda hem de ölçek genelinde olmak üzere, bütün gruplar arasında ölçme-değerlendirme yaparken uluslararası değerlendirmelere uygun soruları "her zaman" kullanmaya özen gösteren öğretmenler lehinedir. Ek olarak, ölçeğin okuma boyutundaki anlamlı farklılık, M21'e katılma durumunu "nadiren" olarak belirten

öğretmenlere göre "çoğu zaman" şeklinde belirtenlerin lehine; yazma boyutundaki anlamlı farklılık "hiçbir zaman", "nadiren" ve "bazen" olarak belirtenlere göre "çoğu zaman" olarak belirtenlerin, ayrıca "hiçbir zaman" ve "nadiren" olarak belirtenlere göre de "bazen" şeklinde belirtenlerin lehine; ölçek genelindeki anlamlı farklılık ise "hiçbir zaman" olarak belirtenlere göre "bazen" ve "çoğu zaman" şeklinde belirtenlerin, "nadiren" olarak belirtenlere göre de "çoğu zaman" olarak belirtenlerin lehine gerçekleşmiştir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı kavramıyla ilgili görüşlerini almak üzere, onlara ilk olarak bu kavramın kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını programla ilgili bilgi sahibi olmak (Ö2), programı anlamak (Ö3), uygulamak (Ö2, Ö3) ve ihtiyaca göre uyarlamak (Ö2) olarak anlamlandırdığını göstermiştir. Ayrıca eğitim programı okuryazarlığının programın uygulanmasında yol gösterici bir rehber olduğunu belirten bir öğretmen (Ö1) görüşünü *"Neyi, ne zaman, nasıl, ne şekilde yapacağım konusunda bana bir rehberdir eğitim programı okuryazarlığı. Sürekli diri tutar, sürekli hedefe yönlendirir. Kılavuzdur yani benim için eğitim programının olması, yani olması gereken budur. Kılavuz olmasını beklerim benim için."* sözleriyle açıklamıştır. Eğitim programı okuryazarlığının programla ilgili bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi kullanabilmek olduğunu belirten Ö2 görüşlerini "*Eğitim programına yönelik bilgi sahibi olmayı elbette. Yani bu süreci bilmek ve bu süreci kullanabilmekle ilgili olduğunu düşünüyorum. Yani hedeflerden, kazanımlardan, öğretim yöntem tekniklerinden, değerlendirmeden, öğretmenin bu konularda bilgi sahibi olup, bunları kullanabilmesi*" sözleriyle açıklamıştır.

Ö2, eğitim programı okuryazarlığının programla ilgili bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi kullanmaktan öte, programla ilgili gerektiğinde uyarlama yapabilmek olduğunu ayrıca *"Aslında bunlar bilgi sahibi olup kullanabilmenin dışında yaşadığı çevreye, öğrenci grubuna, öğrenci grubunun özelliklerine göre bunları değiştirebilmesi ve uygulayabilmesiyle ilgili olduğunu düşünüyorum"* şeklinde vurgulamış, benzer görüşte olan Ö3 de eğitim programı okuryazarlığının programı anlamak ve sınıf içinde uygulayabilmek olduğunu "*Eğitim programı okuryazarı olmak bence milli eğitimin bize*

kazandırmamız gereken kazanımları, süreç, değerlendirme vermesi ve öğretmenin bunları ne kadar anlayıp da sınıf içerisine lanse edebildiği, uygulayabildiği ile alakalı olan bir şey gibi geliyor" sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlere eğitim programı okuryazarı olmanın öğretime nasıl yansıyacağı sorulduğunda ise üç öğretmen de bu okuryazarlık türüne sahip olmanın öğretim sürecinin kalitesini ve öğretmenin başarısını arttıracağı (Ö1, Ö3) öğretim sürecinin kontrolünü ve ölçme değerlendirmeyi kolaylaştıracağı (Ö2, Ö3) ve öğrenci başarısını yükselteceği (Ö2) üzerinde durmuşlardır. Ö1, eğitim programı okuryazarlığına sahip olmanın iyi bir planlama ile birlikte başarılı bir öğretim sürecini sağlayacağını "*Şimdi öğretim programını A'dan Z'ye bilen bir öğretmen, kazanımı bilen bir öğretmen, hangi ay hangi dersi işleyeceğini bilir, hangi kazanımı işleyeceğini bilir. Buna uygun da hazırlık yaparsa başarısı artar diye düşünüyorum*" sözleriyle ifade ederken eğitim programı okuryazarlığının kontrollü bir öğretim süreci sağladığını ve bu süreci kolaylaştırdığını, bu okuryazarlık becerisine sahip bir öğretmenin öğrencilerinin de şanslı olduğunu;

> "Bu bilgi ve beceriye sahip olan öğretmen, bir kere süreci nasıl kontrol edeceğini bilir, kendisi için aslında öğretmenlik mesleği için aslında, onun için çok kolaylaştırıcı bir bilgi olacağını düşünüyorum. Böyle bir öğretmene sahip olan bir sınıfın da öğrencilerin de çok şanslı olacağını düşünüyorum aslında. Eğer eğitim programı hakkında eğitim programı okuryazarlığı hakkında bu beceriye sahipse bu öğretmen, aslında kendisinin öğretmenlik yapması anlamında da o öğrencilerin o öğretmenden faydalanması anlamında da çok avantajlı olduklarını düşünüyorum" sözleriyle belirtmiştir.

Eğitim programı okuryazarlığının öğretime etkisini öğretim sürecini iyileştirme olarak açıklayan Ö3' ün sözleri ise "*Sen bu eğitim program okuryazarlığında eğer hani, onun ne demek olduğunu tam anlamıyla biliyorsan, kazanç ve hedefi kafanda oturtup süreci kendin şekillendirip, değerlendirmeyi de net bir şekilde çocuklara göre yapıp, o kazanımlarla değerlendirme arasındaki tutarlığa bakarsan bence gayet iyi bir öğretim süreci geçirmiş olursun zaten*" şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin hemfikir oldukları bir diğer nokta ise uygulamada durumun böyle olmadığıdır. Okulla ilgili yaşanan bazı sıkıntılardan dolayı öğretim programlarının geri planda kaldığını, öğretim programlarıyla yeteri kadar ilgilenilmediğini belirten öğretmenlerden ifadelerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

> "Sahaya girdiğiniz zaman çok farklı sorunlarla karşılaşıyorsunuz. Sınıftaki her bir öğrencinin farklı sorunu oluyor. Velinin sorunu oluyor, okulla alakalı resmi işlemler oluyor, fiziki imkanları artırmaya çalışıyorsunuz. Aslında öğretim programları hep sona doğru itiliyor. Onlarla uğraşmaktan, hep ikinci plana atılıyor. Bir sebebi de bu. Bunlar olmasaydı, kazanımlara gelirdim. Programa gelirdim. Anlatabiliyor muyum? Bu yüzden biz daha çok bunları, bu sıkıntıları düşünüyoruz açıkçası" …Çoğu zaman sayfayı çevirip de yeni konuyu öğreniyoruz. Yani açık söyleyeyim. Sayfayı çevirip de bugünkü konumuz neymiş? Aa bu konu muymuş? Yani, oluyor maalesef…" (Ö1)

> "Biraz önce de söylemiştim bizim öğretmenlerimiz teoride birçok şeye sahip aslında… uygulamada çok fazla eksiklerimiz olduğunu düşünüyorum. Bir hedefin bir kazanımın ya da bir yöntem tekniğin ya da değerlendirmenin ne olduğunu öğretmenlerimiz zaten biliyor." (Ö2)

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının nasıl geliştirilebileceği ile ilgili olmuş verilen yanıtlar; hizmet öncesi öğretmen eğitimine (Ö1, Ö3), hizmet içi eğitimlere (Ö2), öğretmenlere eğitim programlarının hazırlanmasında sorumluluk verilmesine (Ö1) ve öğretim programlarına gerekli özenin gösterilmesine (Ö1) odaklanmıştır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak okulda farklı fakültelerden mezun olan meslektaşlarının olduğunu, çoğunun eğitim programları ile ilgili bilgi ve deneyimlerini meslekte geçirdikleri süre içinde edindiklerini düşündüğünü belirten Ö1, "*Temel sıkıntı üniversitelerde. Bizim okuldaki öğretmenlerin çoğu ziraat mühendisi, biyoloji mezunu, ondan sonra inşaat mühendisi… Hiçbiri eğitim bilimleri okumamış. Hani bu söylediğiniz kavramları dahi tam olarak bilmeyen meslektaşlarımız var. Zamanla tecrübe edinmişler o şekilde kendilerine meslek edinmişler yani. Üniversiteler bunu çok iyi öğretecek. Kolay kolay geçirmeyeceksiniz. Araştırma yaptıracaksınız, sahaya inecek, gözlem yapacak, gerekirse bunla alakalı düşüncesini yazacak, tez yazacak. Öğretmen olduktan sonra da kendi programını, gerekirse kendisi hazırlayacak"* diyerek eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerin eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer görüşte olan Ö2' de program okuryazarlığının üniversitelerde hizmet öncesi eğitimde geliştirilmesi için teoriden çok stajlara yer verilmemesini "*Bence bu biraz üniversitede kazanılıyor aslında… Bence biraz daha fazla staj yapmakla, derste öğrenciye daha çok yer vermek lazım. Hani staj öğrencisine daha çok yer vermek lazım… Ben biraz daha böyle staj konusunda daha çok kalınması taraftarıyım. Üniversiteden*

başlaması gerekiyor bence eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesi" sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretmenlerin hazıra alıştıklarını, ancak program okuryazarlığı için bir programın hazırlanma sürecinde yer almaları ve programın doğasını anlamaları gerektiğini belirten öğretmenlerden biri bu konuda "*…o kadar hazıra alıştı ki öğretmenler, yani ben bir saatte bana yetecek, bir sene yetecek olan bütün evrakları hazırlıyorum. İmzalıyorum imzalatıyorum, dosyaya koyuyorum, bundan ibaret yani. Bitti gitti. Birebir işin içerisine girmezseniz detayları öğrenemezsin, detayı öğrenemezsiniz mükemmele ulaşamazsınız. O kadar açık söyleyeyim yani (Ö1)"* şeklinde görüş belirtirken, Ö2, eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde hizmet içi eğitimlere vurgu yapmış ve öğretmenlerin aslında programlarla ilgili teoride bilgi sahibi olduklarını, ancak programların farklı durumlarda uygulanmasına yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını" "*Ben bunun en güzel aslında bu hizmet içi eğitimler ile geliştireceğini düşünüyorum. Her şeyi biliyoruz ama uygulamada çok fazla eksiklerimiz olduğunu düşünüyorum. Sıkıntı bunların işte farklı sınıflarda uygulanabilmesi ile ilgili alabileceğimiz en iyi şey hizmet içi eğitimler olabilir"* sözleriyle belirtmiştir. Benzer görüşte olan Ö3 de hizmet öncesi eğitimin eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamış ayrıca program okuryazarlığının sınıfı tanımakla alakalı olduğunu belirterek, öğretmen eğitiminde staj uygulamalarının daha aktif geçmesi gerektiğini;

> "Bence bu biraz üniversitede kazanılıyor aslında… Bence biraz daha fazla staj yapmakla, derste öğrenciye daha çok yer vermek lazım. Hani staj öğrencisine daha çok yer vermek lazım… Ben biraz daha böyle staj konusunda daha çok kalınması taraftarıyım. Üniversiteden başlaması gerekiyor bence eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesi. Bir de sınıfı tanımakla alakalı bir şey, planı anlamakla alakalı bir şey, kazanımları ve hedefi anlamakla alakalı bir şey. Hedefi ve kazanımları anlıyorsan ve onu kazandırmak için kendi kafanda ve sınıfının ortamına göre bir şeyleri şekillendiriyorsan zaten bence değerlendirmede de iyi bir başarıya ulaşırsın." Sözleriyle vurgulamıştır (Ö3)

4.6. Eğitim Programının Hedef Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Eğitim programının hedef boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına yönelik elde edilen bulgular, görüşmeler ve gözlemler özelinde aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

4.6.1. Hedefle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Eğitim programının hedef boyutuyla ilgili öğretmenlere ilk olarak, öğretim programlarında yer alan hedeflerle ilgili genel düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenler öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilgili, yol gösterici (Ö2) ve o sınıf düzeyindeki öğrencilerin kazanması gereken kazanımlar (Ö3) olması açısından olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlere göre kazanımlar kendi öğrenci seviyelerinin üstündedir (Ö1 ve Ö3) ve kazanımlar için verilen süre yetersizdir (Ö2 ve Ö3). Öğretmenlerin hedeflerle ilgili genel düşüncelerine yönelik detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1, bu konuyla ilgili görüşünü açıklarken kazanımların hazır bulunuşluğu yüksek öğrenciler için uygun olduğunu, ancak kendi öğrencileri için uygulanabilir olmadığını belirtmiştir. Ö1, bu düşüncelerini *"Yani bence uygun değil o kazanımlar. Çünkü kazanımlar ana sınıfı almış, hazır bulunuşluğu en yüksek düzeydeki öğrenciler için geçerli. Bizim gibi sınıfında 3-4 tane Suriyeli olan ve ana sınıfına hiç gitmemiş 4-5 tane öğrencisi olan, kalem tutmayı beceremeyen öğrenciler için değildir"* sözleriyle açıklamıştır. 1. Sınıf öğretmeni olan Ö1, kazanımların daha düşük düzeyde tutulması gerektiğini, özellikle eğitim-öğretim yılının başlangıcında programda yer alan kazanımların kazandırılmasından önce öğrencilerinin okula uyumuyla ilgilenmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö1'in ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Yani o kazanımları bire bir vermeye çalıştığımız zaman bocalıyoruz, başaramıyoruz. Çünkü daha alt düzey kazanımlardan başlamak gerekiyor. Biz okulumuzun ilk bir ayı, bir buçuk ayında ağlayan çocukları susturmak... Oysa ki ders planında işte atıyorum Türkçede E harfi, L Y harfi, işte çizgi çalışmaları gibi kazanımlar varken, biz o sürede çocukları okula alıştırmak, ağlayan çocukları dindirmekle geçirdiğimiz için, çok da açıkçası şey bulmuyorum" (Ö1)

Ö1'in görüşlerine paralel şekilde Ö3, öğretim programlarında yer alan kazanımların o sınıf seviyesindeki öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar olduğunu düşünse de kendi sınıfında bulunan birkaç öğrenci dışındaki diğer öğrenciler için bu kazanımları uygun bulmamaktadır. Ö3, hedeflerle ilgili görüşlerini açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır: *"Ben kazanımları çok böyle uç noktalarda bulmuyorum açıkçası. Hani gerçekten mesela bir 4. sınıf öğrencisinin kazanması ve öğrenmesi gereken şeyler olduğunu düşünüyorum. Benim bir dörtlü var* (Ö3 burada öğrenci isimleri sıralamıştır.). *Bunlara göre baktığım zaman kazanımlar gayet güzel, gayet iyi gidebilecek yani gerçekten kazandırabileceğimiz şeyler, öğrenmesi gereken şeyler, bilmesi gereken şeyler onlar. Ama bir de öğrencilerin alt seviyelere baktığımızda çok rahatlıkla ulaşamıyoruz*". Ö3, kazanımların bu öğrenciler için uygun olmayışını, kazanımlar için ayrılan sürenin azlığıyla açıklamıştır. Ö3'e göre, sınıfında bulunan orta ve düşük akademik başarıya sahip öğrenciler, öğretim programında yer alan kazanımları kazanmak için daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadır. Bu durumla ilgili Ö3'ün açıklamalarından alıntılar aşağıda verilmiştir:

> "Diyor ki mesela, bölme işlemine diyor iki hafta ayır diyor, ya da bir hafta ayır diyor, şu an tam hatırlamıyorum süresini. Ama mesela orta ve düşük seviyedeki öğrencilere baktığımızda hani bu çok daha uzun bir süreç oluyor" (Ö3)

Ö2 ise hedeflerle ilgili genel düşüncelerini açıklarken, hedeflerin yol göstericiliğine vurgu yapmış ve öğrencilerin öğrenmelerini bütüncül geliştirmesi sebebiyle kazanımları uygun bulduğunu belirtmiştir. Ö2'nin bu görüşünü "*Kazanımların yani bizim için yol gösterici olduğunu düşünüyorum. Hani olumsuz bir fikrim yok kazanımlarla ilgili. Öğrencinin öğrenme aşamasını güzel takip ettiğini düşünüyorum, kazanımların. Önce bilgi seviyesinde verdiğimiz kazanımlar oluyor. Daha sonra uygulama seviyesinde verdiğimiz kazanımlar oluyor. Daha sonra kendisinin üretmesine yönelik verdiğimiz kazanımlar oluyor ve bunu gerçekten süreç içerisinde de iyi işleyebilirsek, çocuğun tam bir öğrenme sağladığını görebiliyoruz*" sözleriyle açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte Ö2, öğretim programında yer alan daha üst düzey kazanımlar için zamanın yetersizliğini vurgulamıştır. Ö2'ye göre, hatırlama düzeyindeki kazanımlar için süre yeterliyken, üst düzey kazanımların gerçekleşmesi için öğrenciler daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır. Bu konuyla ilgili Ö2 görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır:

> "Mesela bilgi düzeyinde öğreteceğimiz kazanımlar için süre gerçekten yeterli olabiliyor ama uygulama düzeyinde ya da öğrenciden yaratıcılık beklediğimizde, analiz beklediğimiz süreçlerde öğrenciler için, ya siz de tahmin edersiniz daha uzun bir zamana ihtiyaçları var. Ürün ortaya koyabilmeleri için daha uzun bir süreye ihtiyaçları var" (Ö2)

Öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilgili öğretmenlerin genel görüşleri alındıktan sonra, öğretmenlerden kazanımları dersler özelinde değerlendirdiklerinde ne düşündüklerini açıklamaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenin de kazanımlarla ilgili görüşlerinin derslere göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, kazanımların mantıksal bir sıra izlediği Hayat Bilgisi dersiyle (Ö1) birlikte mihver dersler (Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri) genelinde de kazanımlara ait bir sorun bulunmamaktadır (Ö2 ve Ö3). Ancak, Görsel Sanatlar (Ö2 ve Ö3) ve Müzik (Ö2) derslerine ait kazanımlar öğrencilerin kültürel ve sosyal yapısıyla uyumsuzluk göstermektedir. Ayrıca, Türkçe dersine ait kazanımların kendi içinde zamanlama açısından tutarsızlık gösterdiği ve Matematik dersi kazanımlarının Türkçe dersi kazanımlarıyla uyumlu olması gerektiği belirtilmiştir (Ö1). Aşağıda, öğretmenlerin dersler özelindeki kazanımlarla ilgili görüşlerine yönelik detaylı açıklamalar yer almaktadır.

Ö1, Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların kendi içinde mantıksal bir sırasının bulunduğunu belirtirken, Türkçe dersindeki okuduğunu anlama ile ilgili kazanımları okuma yazma öğretimiyle eş zamanlı olmasından dolayı uygun bulmadığını ve Matematik dersine ait kazanımların Türkçe dersindeki kazanımlarla uyumsuz olduğunu ifade etmiştir. Ö1, Hayat Bilgisi dersine ait kazanımlarla ilgili görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır: "*Hani bunlar çocukların da yeni yeni öğrendiği, aslında bildiği ama okul ortamında yeni yeni gördüğü şeyler olduğu için belli bir mantık açıklaması vardı. Yani kişisel temizliği işliyorduk evde, e okulda da aynısını yapacaksın. Okula uyarlayalım işte. Çevremizi temiz tutacağız. Hadi okula uyarlayalım. Tasarruf konusunu işliyorduk. Haydi okula uyarlayalım. Kendi içerisinde bir akışı vardı yani, bir mantık akışı vardı*". Ö1'in Türkçe ve Matematik dersine ait kazanımlarla ilgili olumsuz görüşlerinden alıntılar ise sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

> "Metinden hareketle ve okunan bir metinle ilgili soruları yorumlar veya işte duygu ve düşüncelerini açıkça ifade eder kazanımını bizden sene başında uygulamamız istendi, burada bir zaman çakışması oldu. Çünkü bunu yapabilmemiz için çocuğun dikkat

> süresinin çok iyi olması lazım. İyi bir dinleyici olması lazım ve en azından okuma yazmada belli bir seviyeye gelmiş olması lazımdı" (Ö1)
>
> "Matematikte ritmik sayma veya toplama işlemi gibi etkinlikleri, rakam yazma gibi etkinlikleri okuma yazma öğretiminden sonra verilseydi veya yapılacak olan kazanım herhangi bir okuma yazma etkinliği içermesiydi daha rahat olurdu" (Ö1)

Ö2 ve Ö3, öğretim programlarında yer alan kazanımları dersler özelinde değerlendirdiklerinde, mihver derslerle ilgili kazanımları uygun bulduklarını belirtmiştir. Ancak Ö2, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerine; Ö3 ise Görsel Sanatlar dersine ait kazanımlarla ilgili olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Her iki öğretmen de bu derslere ait kazanımların öğrencilerin ait olduğu sosyal çevreye ve kültürel yapıya uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili Ö2 ve Ö3'e ait alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Mihver dersler için kazanımların daha güzel işlendiğini düşünüyorum. Ama müzik ve resim dersleri için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Mesela, müzik dersinde müzik türlerini öğrettiğimizde öğrencilere klasik müzik açtığımda çok yabancı geliyor onlar için, klasik bir dil ve çok sıkıcı geliyor gerçekten. Görsel sanatlar da aynı şekilde. Hani işte birçok sanat türünü anlatırken işte heykel, resim daha farklıları da çıkıyor. Zaten çocuğun çevresinde böyle bir şey yok ve siz bir de olmayan hiç görmediği ve belki de çok da uzun süre görmeyeceği bir şeyi anlatmaya çalışıyorsunuz" (Ö2)

> "Kazanımları eğer mihver dersler olarak düşünürsek çok ütopik bir şey yok. Ama diğer şeylere bak mesela, görsel sanatlarda filan onlar biraz daha bizim öğrencilere daha zor geliyor. Mesela kazanım ören yerleri gezme diyor. Şimdi ben bunları götüreceğim müzeye mesela tamam mı? Çoğu veli müzenin ne demek olduğunu bilmiyor, imza vermiyor. Yani müze ne ki falan diyor. Yani bu tarz kazanımlar bize çok uygun gelmiyor" (Ö3)

Öğretmenlere, uygun bulmadıkları kazanımlarla ilgili ne gibi değişiklikler/uyarlamalar yaptıklarıyla ilgili görüşleri sorulduğunda ise, kazanımları öğrenci özelliklerine uygun hale getirdiklerini (Ö1 ve Ö2) ve kazanımlarla ilişkisi olmayan başka etkinlikler yaptıklarını (Ö3) belirtmişlerdir. Kazanımları öğrencilere göre özelleştirerek buna göre bireysel etkinlikler düzenleyen Ö1'in bu konuyla ilgili görüşlerini açıklarken "*Mesela toplama işlemini anlatırken arkada rakam yazma bilmeyen çocuğa sen rakamları yaz, işte sen de toplama işlemini yap, diğer çocuğa da*

sen problemini çöz, şeklinde yapmaya çalışıyoruz" ifadelerine yer verdiği görülmüştür. Ö2, uygun bulmadığı kazanımlarla ilgili uygulamalarını Müzik dersi üzerinden örneklendirmiş ve bu ders kapsamında ele alınan klasik müzikle ilgili kazanımda müzik türünü öğrencilerin özelliklerine uygun gördüğü şekilde değiştirdiğini belirtmiştir. Ö2'nin açıklamalarından alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "O zamanlarda ben daha çok onları kendi yaşlarına hitap eden müziklere yöneltmeye çalışıyorum bu durumlarda. Mesela klasik müziği o dönemde dinletmiyorum. Hani kendim çok sevmeme rağmen öğrencilerime aşılayabileceğimi düşünmeme rağmen, yaşadıkları ortam için onun çok farklı olduğunun da bilincindeyim. Bu dönemlerde onların daha çok sevebileceği ama çok da yaşlarını hani aşacak müzikler olmayan müzik türlerine yöneltmeye çalışıyorum" (Ö2)

Ö3 ise, öğrencileri için uygun olmayan kazanımlarla ilgili uygulamalarını Görsel Sanatlar dersi üzerinden örneklendirmiş ve kazanımlarla ilişkili olmayan alternatif etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Ö3, programda yer alan kazanımları işlemediğinin bilincinde olsa da bu etkinlikleri eğlenceli ve geliştirici bulduğunu belirtmiştir. Aşağıda Ö3'ün görüşlerinden alıntılar yer almaktadır:

> "Mesela, böyle sürekli müze ve ören yerleri gezme, işte ne bileyim, şu tarz baskılar, uygulama falan diye şeyler var. Ben bunlar yerine, çizimlerini geliştirebilecek çalışmalar dağıtıyorum ya da ben tahtaya nasıl çizdiğimi göstererek, onların da aynı şekilde çizmesini sağlayarak basit şeyleri çizmelerini... Ya zekâ geliştirici ya el becerilerini geliştirici başka alternatif etkinlikler yapıyorum yani. Ben o kazanımı kazandırmadığımı biliyorum. Ama kendi öğrencilerimi düşündüğüm zaman onların zevk aldığı bir şey olsun, aynı zamanda geliştirici bir şey olsun diye" (Ö3)

Öğretmenlere, öğretim programlarında yer alan hedeflerin belirlenmesi sürecinde neler yapılması gerektiği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, kazanımların daha düşük düzeyde tutularak öğrencilerin özelliklerine göre öğretmenler tarafından belirlenmesi (Ö1), özellikle birinci sınıfta sosyal beceri ağırlıklı kazanımlara yer verilmesi (Ö1 ve Ö2) ve dört işlemle ilgili kazanımlar için ayrılan sürenin daha uzun tutulması (Ö3) gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu durumla ilgili görüşlerinden alıntılar, detaylı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Ö1, hedeflerle ilgili yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini açıklarken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin önceden belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ö1'e göre, akademik becerilerden ziyade sosyal becerilere odaklanılmalı ve öğrenciler için belirlenen kazanımlar bizzat öğretmen tarafından oluşturulmalıdır. Ö1'in bu görüşüne yönelik ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Bana bırakılsa, benim önce okulumun, öğrencilerimin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen bir test yapardım. Hani böyle yığın şeklinde değil de daha basit kazanımlar, içerisinde kâğıdın olmadığı sosyal beceriler ile yoğunlaştırılmış, sosyal etkinliklerle harmanlanmış bir kazanım listesi ile daha rahat yapabilirdim diye düşünüyorum. Hani milli eğitimin yazdığı kazanım listesi değil de öğrencinin ihtiyacı olan, öğrencinin seviyesine uygun olan kazanımlar bence öğretmen tarafından yazılıp, o kazanımlar verilmeli. Öğretmene o yetki verilmesi gerektiğini düşünüyorum" (Ö1)

Ö1'in sosyal becerilere odaklanılması gerektiğiyle ilgili görüşünü destekleyen ifadeler kullanan Ö2, derse ait kazanımların öğretimini gerçekleştirirken ayrıca sosyal becerilerin öğretimi için zamanın kalmadığını, bu yüzden sosyal becerilerin birinci sınıfın başlangıcında öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö2'nin bu görüşünü şu ifadelerle açıkladığı görülmüştür:

> "Mesela akran zorbalığıyla ilgili hani şiddetle ilgili değerleri, arkadaşlarını korumasıyla ilgili şeyleri... Çeşitli zamanlarda çok kısıtlı bir sürede vermeye çalışıyoruz. Belki de birinci sınıfa başladığında çocuklara renkleri, sayıları, okuma, yazma ya da harfleri öğretmek yerine en başta bunları versek çok daha sağlam bir temelle ilk okula başlatabilirdik. Çünkü ilk okulda gerçekten hem arkadaşlarına zarar vermemeyi, yalan söylememeyi, işte başka okulun işte herhangi fiziksel şeylerine zarar vermemeyi anlatırken, bir yandan da çocuklara dersle ilgili kazanımları vermek gerçekten zor oluyor" (Ö2)

Ö3 ise, kazanımların belirlenmesi süreciyle ilgili olarak Matematik dersinde dört işlemin öğretimi için daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü Ö3'e göre, dört işlem becerisi matematikteki diğer konuların öğretimi için temel oluşturmaktadır. Ö3, bu konuyla ilgili görüşlerini açıklarken "*Mesela matematiği ele aldık diyelim, mesela bölme işlemi, ya tamam diğer konular da çok önemli. Mesela işte kesirler paralar falan da önemli ama sen bu bölme işlemini tam olarak oturtmadan*

kesirleri anlatamazsın, yani anlayamaz. Ekstradan biraz daha süre verilebilir, işte ne bileyim bölmeyi daha detaylandırabilecek kazanımlar olabilir. Bölme, çarpma, toplama, çıkarma… Biliyoruz ki bu dört işlem ilkokulda öğrenilmesi gereken ana şeylerdir matematikte. Bu ana işlemler konusunda daha fazla süre verilse daha mı iyi olur acaba diye düşünürdüm yani" ifadelerine yer vermiştir.

4.6.2. Hedefle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin gözlemlenen derslere ait ders planları incelendiğinde, her iki öğretmenin (Ö2 ve Ö3) sunduğu ders planlarında yer alan kazanımlar ile gözlemlenen kazanımlar arasında uyumsuzluk olduğu ve planda kazanımlar için belirlenen süre ile gözlem sürelerinin birbirine uymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö2'nin bölme işlemi ile ilgili gözlemlenen iki saatlik ders için sunduğu planda (Ek-6) "M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır." ve "M.2.1.5.2. Bölme işlemi yapar, bölme işleminin işaretini (÷) kullanır." kazanımları için beş ders saatinin ayrıldığı, dolayısıyla planda belirtilen ders saati süresinin uyumsuz olduğu görülmüştür. Ayrıca, gözlemler sırasında Ö2 tarafından yalnızca M.2.1.5.1. kodlu kazanımın ele alındığı gözlenmiştir. Ö2'nin Hayat Bilgisi dersi için sunduğu planda ise (Ek-7), iki saat gözlemlenen Hayat Bilgisi dersi için dört ders saatlik planın yapıldığı görülmüştür. Gözlemler sırasında, Ö2'nin Hayat Bilgisi ders planında belirttiği "HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur." kazanımı dışında "HB.2.4.6. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır." kazanımını da ele aldığı görülmüştür. Benzer şekilde, Ö3'ün gözlemlenen altı derslik matematik dersi için kullandığı ders planının (Ek-8) beş saatlik bir süreci kapsadığı; sekiz saatlik Türkçe dersi için sunduğu planın (Ek-9) ise üç ders saati içinde işlendiği gözlenmiştir. Gözlemlenen ders saatiyle uyumsuzluk gösteren bu durumla birlikte Ö3'ün, planda yer alan kazanımlar dışında "M.4.4.1.1. Sütun grafiğini inceler, grafik üzerinde yorum ve tahminler yapar." ve "M.4.4.1.2. Sütun grafiğini oluşturur." gibi planda yer verilmeyen kazanımları da derslerinde ele aldığı görülmüştür.

Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin ayrıca öğretim programlarında yer alan kazanımları ve kazanım açıklamalarını nasıl ele aldıkları/hayata geçirdikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kazanımlara uygun davranışlarının (Ö1, Ö2, Ö3) yanı sıra, kazanım açıklamalarında yer alan ifadelere uygun olmayan (Ö1, Ö2, Ö3),

tamamen ilgisiz bazı davranışlar da (Ö1) sergiledikleri, ayrıca kazanımlarla ilgili bazı açıklamaların hiç ele alınmadığı (Ö1, Ö2) gözlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlara ve bu kazanımlarla ilgili açıklamalara uygun olarak sergiledikleri davranışlarla ilgili her öğretmene ait örnekler aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

26.02.2020 tarihindeki sınıf gözleminde Ö1, bir etkinlik kapsamında öğrencilerine içinde beş adet çilek bulunan bir tabaktan iki tane çilek yerse, çilek sayısında nasıl bir değişiklik olacağını sormuştur. Öğrencilerden bazılarının cevap olarak işlem sonucunu söylemeleri üzerine Ö1, "*Hayır, işlem sonucu istemiyorum. Artar mı, azalır mı, aynı mı kalır? Sadece bunu söyleyin*" diyerek onları uyarmıştır. Ö1'in bu davranışının, Matematik dersi öğretim programındaki Ö1 tarafından ele alınan "M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar." kazanımına ve bu kazanıma ait "20'ye kadar (20 dâhil) olan bir çokluktan belirtilen sayı kadarı ayrılarak çıkarma işleminin belirli bir sayıdaki nesneden eksiltme anlamı üzerinde durulur." açıklamasına uygun olduğu görülmektedir. Ö1 ile gerçekleştirilen 24.02.2020 tarihindeki gözlemde ise, Ö1'in derste işledikleri bir metinle ilgili öğrencilere "*Erhan nasıl hissediyor bugün kendini?*", "*Çocukları nereye çağırıyor?*", "*Nerede kutlayacak doğum gününü?*", "*Annesi ne yapacak onlara?*" gibi ders kitabında bulunmayan sorular sorduğu gözlenmiştir. Ö1 bu davranışıyla, Türkçe dersi öğretim programındaki "T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımına uygun hareket etmiştir. Ö1, 25.02.2020 tarihli Hayat Bilgisi dersine ait sınıf gözleminde ise öğrencilerine "*Kaç kişinin abisi ablası var? Onlarla iletişim kurarken, onlarla konuşurken, oyun oynarken, yemek yerken hangi nezaket ifadelerini kullanıyorsunuz?* (Tahtaya önceden yazdığı ifadeleri göstererek) *Tatlım, lütfen, rica ederim, özür dilerim, günaydın gibi… Hangi nezaket ifadelerini kullanıyorsunuz?*" diye sormuştur. Ö1'e ait bu davranış, Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki "HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar." kazanımı için uygundur. Ayrıca Ö1, bu kazanıma ait "Evde aile bireyleriyle iletişim kurarken duygularını, düşüncelerini ve isteklerini nezaket kuralları çerçevesinde uygun ses tonu, mimik ve kelimelerle dile getirmesi üzerinde durulur." açıklamasına uygun olarak öğrencilerine "*Şimdi birisi size böyle dese hangisini tercih edersiniz? Abla şunu yap çabuk! Yoksa ablacığım rica etsem ödevime yardım eder misin? Hangisi sizce daha iyi?*" diye sormuştur.

Ö2'nin öğretim programlarında yer alan kazanımlara uygun davranışlarından örnekler şu şekildedir: 18.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2'nin, öğrencilerine çözdürdüğü çarpma işlemi ile ilgili matematik problemlerinde kullanılan doğal sayıların

10'dan az olduğu görülmüştür. Ö2'nin dersinde çözdürdüğü problemlere ait bu özelliğin, Matematik dersi öğretim programındaki "M.2.1.4.2. Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar." kazanımına yönelik "10'a kadar olan sayıları 1, 2, 3, 4 ve 5 ile çarpar." açıklamasına uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca 20.02.2020 tarihinde Ö2 ile gerçekleştirilen Türkçe dersindeki gözlemde Ö2'nin, öğrenciler Türkçe ders kitabındaki şiiri defterlerine yazarken onlara "*Kelimeleri birbirinden ayırmanız lazım. Harfleri birbirine yakın yazın ama iki kelime arasında şu parmağınızın genişliği kadar bir boşluk bırakacaksınız"* dediği görülmüştür. Ö2, bu uyarısıyla "T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır." kazanımına uygun hareket etmiştir. Ö2, 17.02.2020 tarihli gözlemde ise teknolojik araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili öğrencilerine "*Ütü yapılırken, siz yaklaşmıyorsunuz. Anneniz ütü yaparken dalgınlıkla ütüyü fişte unutursa, haber veriyorsunuz. Tamam mı?*" demiştir. Ö2 yaptığı bu açıklama ile Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki "HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur." kazanımına ve bu kazanımla ilgili verilen "Teknolojik ürünlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda çevresindekileri gerekli durumlarda nezaket kuralları çerçevesinde uyarması üzerinde durulur." açıklamasına uygun davranmıştır.

Öğretim programlarındaki kazanım ve kazanım açıklamalarına uygun olan Ö3'e ait davranışlardan örnekler ise şunlardır: 13.03.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö3, Matematik ders kitabında verilen sıklık ve çetele tablolarına uygun sütun grafiği oluşturmakla ilgili etkinliği öğrencilere yaptırarak ilgili dersin "M.4.4.1.2. Sütun grafiğini oluşturur." kazanımına uygun hareket etmiştir. 05.03.2020 tarihli Türkçe dersindeki sınıf gözleminde Ö3, metinde geçen kelimelerin anlamları ile ilgili olan etkinlikte kelimelerin metinde geçtiği yerleri öğrencilere buldurup o cümleyi okutmuş ve öğrencilerin cevaplarına göre her kelimeyle ilgili ortak tahmini tahtaya yazmıştır. Sonrasında öğrencilere kelimelerin anlamlarını sözlükten kontrol ettiren Ö3, her kelimenin sözlük anlamını yazması için bir öğrenciyi tahtaya kaldırmıştır. Ö3'ün bu davranışı "T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımına ve bu kazanımla ilgili öğretim programında yer alan "Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır." açıklamasına uygundur.

Sınıf gözlemleri sırasında, öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ve bu kazanımlara yönelik açıklamalarla çelişen her üç öğretmene ait davranışlardan örnekler aşağıdaki gibidir:

24.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö1'in, "*Sayfa 47'yi açalım. Serbest okuma metni… Herkes bir okusun önce*" diyerek derse giriş yaptığı gözlenmiştir. Öğrenciler ders kitabında ilgili sayfayı açtıktan sonra Ö1 masasında cep telefonuyla ilgilenirken; metni okuyan öğrencilerin uğultusu ile birlikte bazı öğrencilerin başka şeylerle ilgilenerek metni okumadığı ve bazılarının da arkadaşıyla konuştuğu görülmüştür. Bu gözlem bulgusuna göre, Türkçe dersi öğretim programında yer alan "T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular." kazanımına ve bu kazanımla ilgili "Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır." açıklamasına uygun davranılmamıştır. Ö2 ile gerçekleştirilen 12.03.2020 tarihli sınıf gözleminde ise, Ö2 bölme işlemi ile ilgili yapılan etkinlikte öğrencilerden 21 sayısını üçe bölmesini istemiştir. Ancak, Matematik dersi öğretim programında yer verilen ve Ö2 tarafından ele alınan "M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır." kazanımı için "20 içinde doğal sayılarla kalansız işlem yapılır." açıklamasının yapıldığı görülmüştür. Bu açıdan, Ö2'nin sınıf içinde 21 sayısını üçe böldürmesi ele alınan kazanım ve kazanım açıklaması ile örtüşmemektedir. Ayrıca, matematik dersi öğretim programında, "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımı için tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılmasına yönelik açıklamaya yer verilmiş olmasına rağmen, 19.02.2020 tarihindeki matematik dersi gözleminde Ö2, çarpma işlemi ile ilgili dersinde iki işlem gerektiren problemler çözdürmüştür. Yine Ö2 ile gerçekleştirilen 18.02.2020 tarihli Türkçe dersine ait sınıf gözleminde de Ö2'nin, öğrenciler tarafından okunan metinlerde hikâye unsurları olarak hikâyenin kahramanları, zamanı, yeri ve olayını ele aldığı görülmüştür. Ancak, Türkçe dersi öğretim programında yer alan "T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımında hikâye unsuru olarak metnin yalnızca şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilmesi gerektiğine yönelik bir açıklama yer aldığından, Ö2'nin bu davranışının ilgili kazanımla uyumsuz olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 02.03.2020 tarihindeki sınıf gözleminde Ö3, matematik dersinde tahtaya paydası eşit olan altı tane kesir yazmış ve öğrencilerden bu kesirleri küçükten büyüğe doğru sıralamasını istemiştir. Ancak Ö3'ün bu davranışının, matematik dersi öğretim programında yer alan "M.4.1.6.4. Paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır." kazanımıyla çeliştiği görülmektedir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde, öğretim programlarında yer alan kazanımlara yönelik yapılan açıklamaların bazılarının hiç ele alınmadığı gözlenmiştir. Bu durumla ilgili Ö1 ve Ö2'ye ait gözlem örnekleri aşağıdaki gibidir:

27.02.2020 tarihindeki sınıf gözleminde Ö1, matematik dersi sırasında çıkarma işlemi ile ilgili konuyu işlerken, ders kitabında yer alan "Bir sayıdan kendisi çıkarsa sonuç sıfırdır." notuna değinmeden bir sonraki sayfaya geçmiş ve bu sebepten ilgili dersin "M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar." kazanımı için yapılan "Birbirine eşit iki doğal sayının farkının sıfır olduğu gösterilir." açıklamasını göz ardı etmiştir. Ö2 ile gerçekleştirilen 12.03.2020 tarihli matematik dersi gözleminde ise Ö2, bölme işlemini anlatırken ders kitabında yer alan bir etkinliği kullanmış ve "*Üç tane arkadaş 18 bilyeyi eşit olarak paylaşacaklar. Şimdi 18 tane bilyem var. Bir tane buna verdim, bir tane buna verdim, bir tane de buna verdim. 18'in üç tanesini verdim.* (Tahtaya 18-3 işlemini yazarak) *Elimde ne kalır? 15 bilye kalır. 15'ten birer tane daha verdim, yani üç bilye daha gitti.* (Tahtaya 15-3 işlemini yazarak) *15'ten üç tane daha çıkardım, 12.* (Tahtaya 12-3 işlemini yazarak) *Üç tane daha çıkardım ...*" açıklamasıyla birlikte her adımda üç çıkarmıştır. Ancak çıkarma işlemleri tamamlandığında, yapılan işlem sayısının bölme işleminin sonucunu verdiğine değinilmediği gözlenmiştir. Bu sebepten, ilgili dersin "M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır." kazanımı için yapılan "Bölme işleminin sembolik gösterimine geçmeden önce, bölme işlemini ardışık çıkarma olarak modeller." açıklamasının ele alınmadığı görülmüştür.

Son olarak, öğretim programlarında yer alan kazanımlarla tamamen ilgisiz olan davranışlara sadece Ö1 ile gerçekleştirilen gözlemde rastlanmıştır. 26.02.2020 tarihindeki sınıf gözlemi sırasında, çıkarma işlemi konusunu anlatırken soruyu çözmek için tahtaya yumurta çizmeye başlayan Ö1, "*Evet, yumurtalar var. Kuş yumurtası mı o?*" diyerek konuya girmiş, sonrasında "*Peki size bir soru soracağım. Tavuk kuş mudur?*" diye sorup farklı cevaplar alınca sorusunu "*Peki tavuk kuş değilse nedir? Sürüngen midir? Memeli hayvan mıdır? Balık mı?*" şeklinde farklı şekillerde sormuştur. Sonrasında Ö1'in "*Dinle, başka bir şey anlatıyorum. Konumuzla alakası yok ama madem tavuktan yumurtadan geldik. Onu anlatayım.*" diyerek öğrencilere öğretim programındaki kazanımlar arasında hiç yer almayan canlıların sınıflandırılması konusunu anlattığı gözlenmiştir.

4.7. Eğitim Programının İçerik Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin içerikle ilgili görüşleri ve sınıf ortamındaki uygulamalarının gözlenmesinden elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

4.7.1. İçerikle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Görüşmeler sırasında eğitim programının içerik boyutuyla ilgili öğretmenlere ilk olarak, derslerinde işleyecekleri konuya nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Öğretmenler derslerindeki içeriği belirlerken ders kitaplarını (Ö1, Ö2 ve Ö3), yıllık planları (Ö1) ve öğretim programlarındaki kazanımlarla ilgili açıklamaları (Ö2) takip ettiklerini belirtmiştir. Bu soruyla ilgili öğretmenlerin cevaplarından alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Derste hangi konuda işleyeceğimize yıllık plan karar veriyor. Yıllık plan karar veriyor ve ders kitaplarını baz alıyoruz. İşte hayat bilgisinde birinci üniteye bir buçuk ay vermiş, bu bir buçuk ay içerisinde kitabın 20. ile 56. sayfalar arası diyelim. İşte o sayfaları, konuları inceliyorum" (Ö1)

> "Ders kitabında o kazanıma ait hangi konular varsa o konuları işliyoruz. Mesela matematik dersi için söyleyeyim, iki basamaklılara kadar olan toplamaları verin dediğinde, o bizim için o konunun sınırlılığını derinliğini belirliyor. Biz tutup da üç basamaklılara geçmiyoruz öğrenciler için. Ya da yine aslında bunun için bizim için en belirleyici şey, kazanımlardaki yönlendirmeler oluyor" (Ö2)
> "Ders kitaplarında giden şeylere göre ilerliyoruz biz" (Ö3)

Bu görüşlere ek olarak Ö1, yıllık planlarda üniteler için ayrılan süreyi dikkate almakla birlikte, ihtiyaç halinde bu süreyi zaman zaman arttırdığını ya da azalttığını belirtmiştir. Görüşlerini "*Örneğin, enerji tasarrufuyla alakalı bir konu varsa bunu bir saat artırabiliyorum. Öbür taraftan kişisel temizlik, daha çok çocukların bildiği bir şey. Onu biraz kısaltabiliyorum. Daha az bildikleri konuya daha fazla zaman ayırıyoruz*" sözleriyle açıklayan Ö1, bu ayarlamayı öğrencilerin daha önce konuyla alakalı bir alt yapısının olup olmamasına göre yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere eğitim programının içerik boyutuyla ilgili sorulan bir diğer soru ise, ders kitaplarında yer alan içeriğe dair neler düşündükleridir. Bu konuyla ilgili üç öğretmen de ders kitaplarındaki içeriğin kazanımlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ö1 düşüncelerini "*Ders kitabındaki konuların kazanımlarla ilişkisi, çoğu zaman paralel oluyor. Zaten ona göre hazırlanıyor ders kitapları. O konuda bir herhangi bir sıkıntı yok*" sözleriyle açıklamış; Ö2 "*Bence kazanımlarla ilgili ilişkisi gayet iyi. Onda bir sıkıntı yok*" demiş ve Ö3 ise "*Uygun aslında bence. Kazanımı kazandırabilecek en kısa yoldan konuyu veriyor sana. O kazanımı kazandırıyor, onda bir sıkıntı yok*" ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenler, ders kitaplarındaki içeriğin kazanımlarla ilişkili olduğuna dair olumlu görüşlere sahip olsalar da içeriğin yetersizliği (Ö1, Ö2 ve Ö3) ve etkinliklerle uyumsuzluğuna (Ö2) dair olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Ö1, "*Kitaptaki konular, o kazanımları vermeye yönelik ama yeterli mi? Değil. O kazanımları vermek için çok daha fazla, çok daha farklı, çok daha renkli etkinlik yapılabilir. Yani etkinliğin az olması öğretmenler için ciddi problem*" ifadelerini kullanarak ders kitaplarındaki içeriklerde daha fazla etkinlik bulunması gerektiğini belirtmiştir. Ö1, bu görüşünü şöyle örneklendirmiştir:

> "Mesela e harfi ile alakalı ders kitabında iki sayfa etkinlik var. Biz e harfini iki hafta işledik. Yani 22 saat Türkçe dersini siz iki sayfalık etkinlikle… İmkânı yok kapatamazsınız. Yani iki değil, 40-50 belki de 60 sayfa etkinlik yaptık ki çocuk o ilk haftadaki e harfini özümseyebilsin" (Ö1)

Ö1'in görüşüne paralel olarak Ö2, "*Etkinlik yönünden ders kitaplarımız az kalıyor. Yani içerisinde çok fazla etkinlik yok. Mesela bir soru çeşidinden üç tane görebiliyoruz ama o üç tekrar ya da üç soru üzerinde konuyu anlatmak o öğrenciler için yetersiz oluyor*" demiş ve kitaplardaki içeriğin etkinliklerle uyumsuzluğunu şu ifadelerle örneklendirmiştir:

> "Hayat Bilgisi kitabında anlatmadığı şeyleri etkinlik kısmında görüyoruz bazen. Bu hem çocuğun aslında öğrendiği şey yansıtamayacak, çünkü öğrenmedi. Kendini yetersiz hissetmesine de sebep oluyor. Yani keşke öğrencinin de kendi kendine eline alıp kendince faydalanabileceği içeriklerde olsaydı kitaplarımız" (Ö2)

Ö3 ise bu konuyla ilgili görüşünü, içeriğin öğrenci seviyesi için yeterli olmadığına vurgu yaparak "*Karşındaki öğrenci profili iyi olacak ki sen sadece o kadar okumayla o kazanımı kazanacaksın. Ama karşındaki öğrenci profili orta seviyeden bir tık daha düşükse, sen sadece onu okuyarak veya o etkinlikle o kazanımı kazandıramazsın*" ifadeleriyle açıklamış ve şöyle örneklendirmiştir:

> "Fen bilgisinde yetersiz görüyorum açıkçası. Örneğin ışık kaynakları, ders kitabı iki sayfada üç sayfada geçmiş fakat sen bu çocuğa bir deneme testi dağıttığında bunun daha detaylı soruları var. Yani daha detaylı öğrenmesi gerekiyor" (Ö3)

Öğretmenler, yukarıda belirttikleri gerekçelerden dolayı içerikle ilgili farklı kaynaklara başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin içeriği geliştirmek için paylaşım sitelerinden (Ö1, Ö2 ve Ö3), özel okullar ile farklı ülkelerin uygulamalarından (Ö1) ve kaynak kitaplardan (Ö1 ve Ö3) yararlandığı görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Ö1, kaynak kitap alımı yasak olsa da bu kitaplara mecburen başvurduğunu ve bunlara ek olarak paylaşım sitelerinden yararlandığını "*Yardımcı kaynaklar yasak okulda. Yani çok çok güzel kaynaklar var. Onları da aldıramıyoruz. Onun yerine o ayarda kendimiz internetten bulduğumuz etkinlikleri veya bireysel hazırladığımız etkinliklerle pekiştirmeye çalışıyoruz. İşte bu forumlar oluyor, işte whatsapp grupları, facebook grupları, instagram grupları gibi Türkiye genelinde faaliyet gösteren gruplardan örnek ders görüyoruz. A bu konu güzelmiş bunu biz de sınıfımızda yapalım gibisinden şey yapıyoruz. Kendi elimden geleni yapıyorum, yardımcı kaynaklardan yararlanmak zorunda kaldık itiraf ediyorum. Hani biraz kendimden, biraz kaynaklardan, biraz ders kitabından o şekilde bir miks yaparak açığı kapatmaya çalışıyorum işte*" ifadeleriyle açıklamıştır. Bunun dışında Ö1, içeriği geliştirirken özel okulların ve farklı ülkelerin uygulamalarından da yararlandığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> "Mesela ben kolejlerin eğitim planlarını çok merak ederim ve koleje giden arkadaşlarımın çocukları var işte. Acaba hani bunlarda siz ne yapıyorsunuz? Çünkü onların biliyorsunuz hem imkanları bizden daha fazla hem sosyoekonomik durumlar orada çok çok daha iyi. Onlar ne yapıyorlar ne ediyorlar? Bazen de web sitelerine gidip yaptığı etkinliklerin fotoğraflarına, laboratuvarlarına, kütüphanelerine bakmışlığım da vardır. Yani o şekilde bir çıta geliştirebiliyorum ve hatta daha ileriye gidip de Ah Japonya ne yapıyor Finlandiya ne yapıyor? Böyle çok sık konuşulan Çin ne yapıyor, Amerika ne yapıyor diye de bir bakarım" (Ö1)

İçeriği geliştirirken Ö1 gibi paylaşım sitelerinden yararlandığını belirten Ö2, internetten edindiği içeriği uyarlayarak öğrencilere sunduğunu belirtmiştir. Ö2 görüşlerini açıklarken "*Kaynak kitap, yardımcı kitap kullanmıyoruz ama ben daha fazla örnekle öğrencileri haşır neşir etmek adına ekstra kaynaklara başvuruyorum. Ders kitaplarındaki alıştırma ve etkinlikleri çocukların anlama yeterliliğine göre, eğer eksik bulursak daha fazla etkinlik yapma ihtiyacı hissedersen yine internetteki kaynaklardan, alıştırma sayfalarından faydalanıyoruz sınıf içerisinde. Ama indirdiğimizde de tabii ki sınıf içerisinde ya da ödev olarak vereceksek de önceden bir gözden geçiriyoruz. Çünkü*

bazen işlemediğimiz noktalar içerisine karışmış olabiliyor ya da hatalı soru olabiliyor ve o durumlarda zaten müdahale ediyoruz. Olduğu gibi vermiyoruz öğrencilere" ifadelerine yer vermiştir. Ö3 ise, diğer öğretmenler gibi içeriğin geliştirilmesinde paylaşım sitelerine başvurduğunu Türkçe dersinden örneklendirerek şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Mesela, eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler... Hep aynı kelimeleri veriyor kitaplarda ama onlar çocukların birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrendiği, en fazla 5-10 kelime. Ne yapıyorum? Benim o dilbilgisini daha uzun tutmam gerekiyor, daha uzun bir şekilde anlatmam gerekiyor. Onunla ilgili de yine adını vermek istemediğim paylaşım sitesinde, Türkiye'nin her yerinden öğretmenler var orada. Oradan etkinlikler falan oluyor. Onları indiriyorum, onlarla devam ediyorum" (Ö3)

Ö3, kaynak kitap kullanımı ile ilgili ise zümresiyle birlikte hareket ettiğini ve zümre olarak ortak kitaplar kullandıklarını, ayrıca kendine ait kaynak kitaplarının da bulunduğunu ifade etmiştir. Ö3'ün görüşlerini açıklarken "*Biz sene başında zümrece kaynak kitap alırız. Benim kendime ait tabii ki elimde defter, yani öğretmen defterleri filan oluyor şu anda. Birkaç farklı kaynak da kitapçıdan aldım. Genelde biz sene başında zümrece kitap setleri alıyoruz, mesela ben matematik dersi için grubumuza yazıyorum, matematik kimde diyorum. Kimdeyse gidip alıyorum, ondan fotokopi çekiyorum*" ifadelerine yer verdiği görülmüştür.

Öğretmenlere, yararlandıkları kaynakları hangi özellikleri sebebiyle tercih ettikleri sorulduğunda ise, kullandıkları kaynakların içerik açısından daha zengin (Ö1, Ö3), daha anlaşılır (Ö2) ve görsel açıdan daha dikkat çekici (Ö1, Ö2 ve Ö3) olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlere yönelik öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Bu okuma yazma setleri var, hani özel yayınevlerinin hazırladığı setler. O setler çok muazzam. Yani görselleri olsun, etkinlikleri olsun, harf düzenleri olsun çok daha dolu dolu oluyor" (Ö1)
>
> "Kaynak kitap anlamında onların içeriklerini çocukların daha anlayabileceği düzeyde olduğunu, görselliğinin daha yüksek olduğunu, daha işte anlaşılabilir, daha uygulanabilir olduğunu görüyoruz. Evet maalesef böyle" (Ö2)
>
> "Daha detaylı anlatması, daha fazla etkinlik vermesi, daha fazla örnek vermesi. Kaynak kitaplarda konu anlatımı yaparken daha dikkat çekici bir şekilde, bazen görsellere daha fazla önem veriyorlar" (Ö3)

4.7.2. İçerikle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

İçeriğe yönelik gözlem bulguları Ö2 ve Ö3 tarafından sunulan ders planlarına göre incelendiğinde, planlarda yer alan içeriklere uygun davranılmadığı görülmüştür. Örneğin, gözlemler sırasında Ö2'ye ait Ek-6'da görünen ders planında belirtildiği gibi, bölme işleminin ardışık çıkarma işlemi olduğuna yönelik bir açıklama yapılmadığı gözlenmiştir. Ö2 ayrıca, Hayat Bilgisi dersine ait planda (Ek-7) belirtilen teknolojinin güvenli kullanımı ile ilgili konular dışında, güvenli oyun oynama konularına da değinmiştir. Benzer şekilde, Ö3'ün Matematik dersi için sunduğu ders planında (Ek-8) yer alan "Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri" kısmı incelendiğinde, bu kısımda yer alan zaman birimlerinin anlatıldığı ve planda yer alan problemlerden farklı problemler olsa da ilişkili başka problemlerin çözüldüğü gözlenmiş; ancak milattan önce/sonra kavramlarına değinilmemiştir. Ö3'e ait Türkçe dersi planında ise (Ek-9), metinle ilgili ders kitabında yer alan etkinliklerin tamamının plana dahil edilmediği; ancak bununla birlikte, planda bahsedilen etkinliklerle birlikte, metne yönelik planda yer almayan etkinliklerin de sınıfta işlendiği görülmüştür.

Sınıf gözlemleri sırasında üç öğretmenin de öncelikle ders kitabında yer alan içeriği takip ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte Ö2, gözlemlenen üç dersi için (Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi) kaynak kitap kullanırken, Ö1 gözlemlenen derslerinden Türkçe ve Matematik dersleri için kaynak kitaptan yararlanmış, Hayat Bilgisi dersi için ise herhangi bir kaynağa başvurmamıştır. Ö3 ise gözlemlenen bütün derslerinde (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri) içeriği yalnızca ders kitabından takip etmiş; herhangi bir kaynak kitap kullanmamıştır.

Gözlemler gerçekleştirilirken, öğretmenlerin içerikle ilgili kullandıkları kaynak kitaplardan ne şekilde yararlandıkları incelenmiştir. Derslerinde kaynak kitaplara baş vuran Ö1, bu kitapları sınıf içerisindeki dolapta muhafaza etmekte ve yalnızca kullanılacağı zaman öğrencilerine dağıtmaktadır. Kaynak kitapların kullanımı bittiğinde de bunlar yeniden dolaba yerleştirilmektedir. Ö2 ise kaynak kitaplarını dijital ortamda saklamakta, sınıf içerisinde basılı bir kaynak kitap bulundurmamaktadır. Ö2'nin kaynak kitaplar kullanılacağı zaman sınıf içindeki projeksiyon cihazı yardımıyla ilgili sayfayı tahtaya yansıttığı gözlenmiştir.

Ö1 ve Ö2'nin derslerinde kaynak kitaplardan yararlanmalarındaki amacın öğrencilere farklı etkinlikler sunmak olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Ö1 ile gerçekleştirilen 26.02.2020 tarihli sınıf gözleminde, Ö1'in önce matematik ders kitabının Şekil 21'deki örnek sayfasını işlediği görülmüştür.

Çıkarma İşlemini Tanıyalım

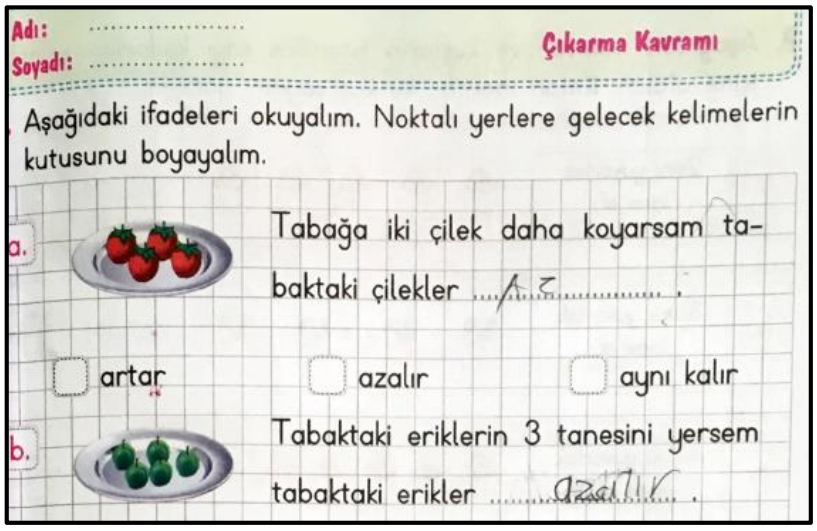
Birlikte Yapalım

8 çocuk bahçede yakan top oynuyor.
Çocuklar bu oyunu oynarken çok eğleniyor.
2 tanesi yandı, oyundan çıktı.
6 çocuk oyuna devam etti.

6 çocuk bahçede yakan top oynuyor.
Spor yapıp sağlıklı kalıyor.
2 tanesi yandı, oyundan çıktı.
4 çocuk oyuna devam etti.

Şekil 21. Ö1'in kullandığı matematik ders kitabından örnek-1

Şekil 21 incelendiğinde, bu içeriğin "M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar." kazanımı ile ilgili olduğu ve çıkarma işleminin belirli bir sayıdaki nesneden eksiltme anlamına yönelik açıklamalardan oluştuğu görülmektedir. Ö1, ders kitabında yer alan bu içeriğe ek olarak sınıfında kaynak kitap kullanmış ve bu kaynak kitabın Şekil 22'de görünen örnek sayfalarını işlemiştir.


Adı: .....
Soyadı: .....

Çıkarma Kavramı

Aşağıdaki ifadeleri okuyalım. Noktalı yerlere gelecek kelimelerin kutusunu boyayalım.

a. Tabağa iki çilek daha koyarsam tabaktaki çilekler ...Artar...

☐ artar ☐ azalır ☐ aynı kalır

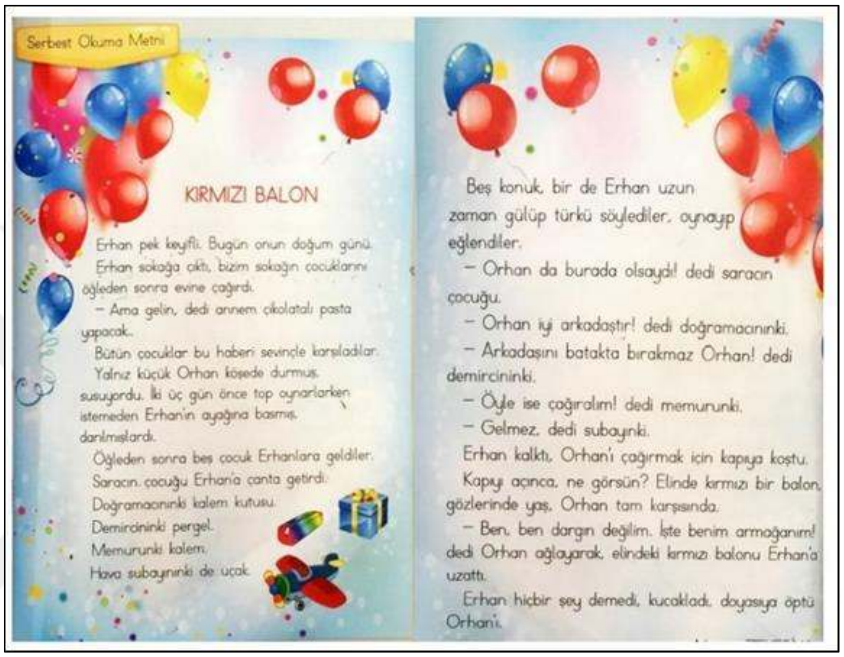
b. Tabaktaki eriklerin 3 tanesini yersem tabaktaki erikler ...azalır...

Şekil 22. Ö1 tarafından kullanılan matematik kaynak kitabından örnek-1

Şekil 22 incelendiğinde, Ö1'in kullandığı kaynak kitaptaki "M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar." kazanımı ile ilgili içeriğin; artma, azalma ve aynı kalma

kavramlarıyla ilgili etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Şekil 21 ve Şekil 22 birlikte ele alındığında Ö1'in "M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar." kazanımına yönelik ders kitabında verilen içeriği genişleterek öğrencilere bu kazanıma uygun farklı içerikler sunduğu anlaşılmaktadır.

Yine Ö1 ile gerçekleştirilen 24.02.2020 tarihli Türkçe dersi gözleminde, Ö1 önce ders kitabındaki Şekil 23'te yer alan serbest okuma metnini işlemiştir.


Serbest Okuma Metni

KIRMIZI BALON

Erhan pek keyifli. Bugün onun doğum günü. Erhan sokağa çıktı, bizim sokağın çocuklarını öğleden sonra evine çağırdı.

– Ama gelin, dedi annem çikolatalı pasta yapacak.

Bütün çocuklar bu haberi sevinçle karşıladılar. Yalnız küçük Orhan köşede durmuş, susuyordu. İki üç gün önce top oynarlarken istemeden Erhan'ın ayağına basmış, darılmışlardı.

Öğleden sonra beş çocuk Erhanlara geldiler. Saracın çocuğu Erhan'a çanta getirdi. Doğramacınınki kalem kutusu. Demircininki pergel. Memurunki kalem. Hava subayınınki de uçak.

Beş konuk, bir de Erhan uzun zaman gülüp türkü söylediler, oynayıp eğlendiler.

– Orhan da burada olsaydı! dedi saracın çocuğu.

– Orhan iyi arkadaştır! dedi doğramacınınki.

– Arkadaşını batakta bırakmaz Orhan! dedi demircininki.

– Öyle ise çağıralım! dedi memurunki.

– Gelmez, dedi subayınki.

Erhan kalktı, Orhan'ı çağırmak için kapıya koştu. Kapıyı açınca, ne görsün? Elinde kırmızı bir balon, gözlerinde yaş, Orhan tam karşısında.

– Ben, ben dargın değilim. İşte benim armağanım! dedi Orhan ağlayarak, elindeki kırmızı balonu Erhan'a uzattı.

Erhan hiçbir şey demedi, kucakladı, doyasıya öptü Orhan'ı.

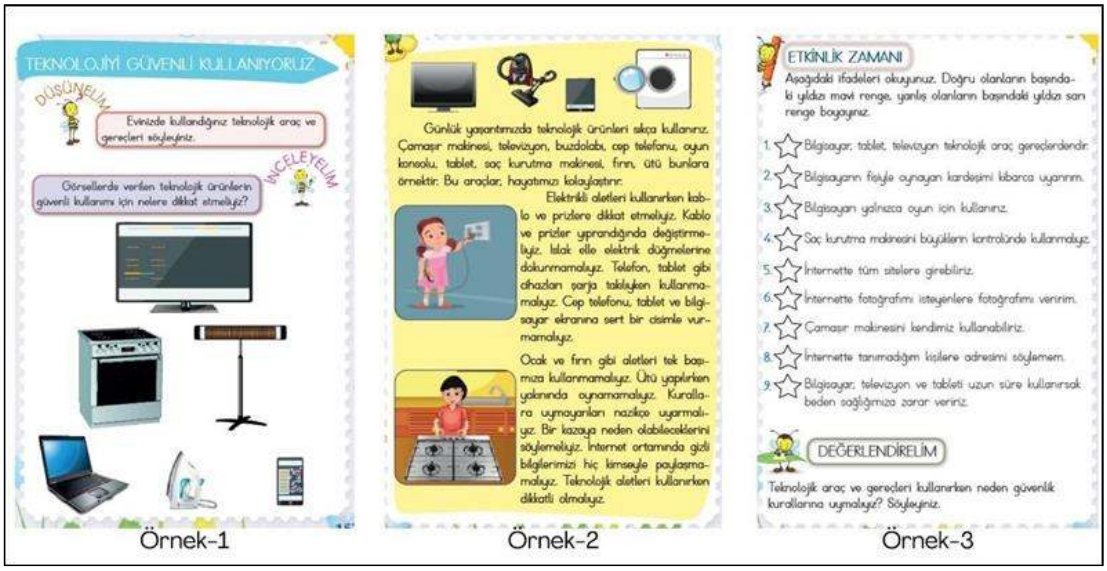
Şekil 23. Ö1 tarafından kullanılan Türkçe ders kitabından örnek

Ö1'in Şekil 23'teki içeriği kullanırken öğrencilere metni okuttuğu ve sonrasında öğrencilere okudukları bu metinle ilgili sorular sorduğu gözlenmiştir. Ö1'in, ders kitabındaki bu içeriği "T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular." ve "T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımlarına yönelik ele aldığı görülmüştür. Söz konusu kazanımlarla ilgili olarak Ö1, Şekil 24'te görünen kaynak kitaptaki içeriği de kullanmıştır.

Şekil 24. Ö1 tarafından kullanılan Türkçe kaynak kitabından örnek

Şekil 24 incelendiğinde, Ö1'in "T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular." ve "T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımlarına yönelik ders kitabında yer alan düz metne alternatif olarak şiir biçiminde yazılmış bir metin kullandığı görülmektedir. Şekil 23 ve Şekil 24 birlikte incelendiğinde ise, Ö1'in ele alınan kazanımlarla ilgili olarak içeriği zenginleştirdiği anlaşılmaktadır.

Bu duruma benzer olarak Ö2 ise, 17.02.2020 tarihli Hayat Bilgisi dersindeki gözlemde "HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur." kazanımı için öncelikle ders kitabının Şekil 25'te görünen örnek sayfalarını kullanmıştır.



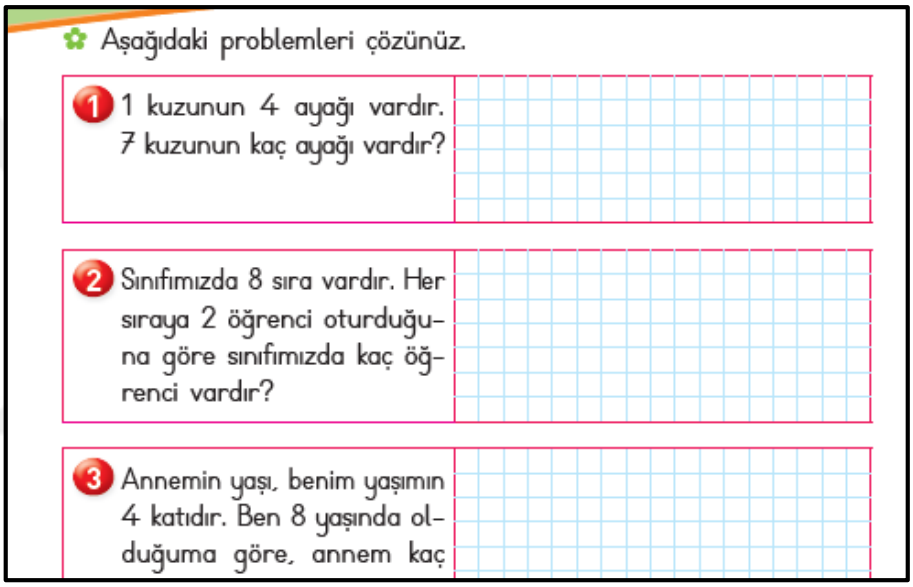
Şekil 25. Ö2'nin kullandığı hayat bilgisi ders kitabından örnekler

Şekil 25'e göre, 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki "HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur." kazanımıyla ilgili içerik, teknolojik aletlerin güvenli kullanımına yönelik açıklamalar (Örnek-2) ve etkinliklerden (Örnek-1 ve Örnek-3) oluşmaktadır. Ö2, bu içeriğe ek olarak kaynak kitaptan yararlanmış ve bu kaynak kitabın Şekil 26'da örneği görünen sayfalarını işlemiştir.

Şekil 26. Ö2'nin kullandığı hayat bilgisi kaynak kitabından örnek

Şekil 26 incelendiğinde, 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde Ö2 tarafından kullanılan kaynak kitaptaki içeriğin, teknolojik aletlerin güvenli kullanımına yönelik farklı etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Bu etkinlikler, Ö2'nin kullandığı ders kitabındaki içerikten farklı olarak öğrencilerin açık uçlu soruları yazılı olarak cevaplandırmasını gerektirmektedir.

Ö2 ile gerçekleştirilen diğer bir gözlemde ise (18.02.2020 tarihinde), Ö2'nin "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımı için ders kitabında yer alan problemlere ek olarak Şekil 27'de görünen kaynak kitaptaki problemleri çözdürdüğü görülmüştür.


Aşağıdaki problemleri çözünüz.

1 1 kuzunun 4 ayağı vardır. 7 kuzunun kaç ayağı vardır?

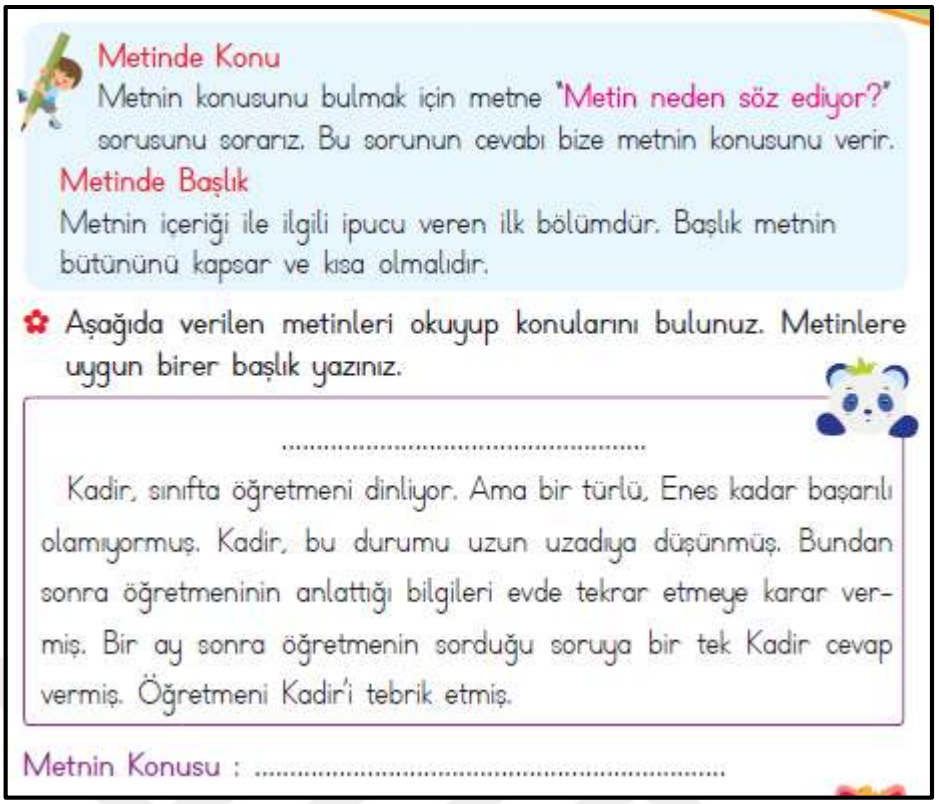
2 Sınıfımızda 8 sıra vardır. Her sıraya 2 öğrenci oturduğuna göre sınıfımızda kaç öğrenci vardır?

3 Annemin yaşı, benim yaşımın 4 katıdır. Ben 8 yaşında olduğuma göre, annem kaç

Şekil 27. Ö2'nin kullandığı matematik kaynak kitabından örnek-1

Şekil 27 incelendiğinde, Ö2'nin kullandığı kaynak kitaptaki içeriğin "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımını gerçekleştirmeye yönelik problemlerden oluştuğu görülmektedir. Bu problemlerin, öğrencilerin ders kitabında gördükleri problemlerden farklı olduğu gözlenmiştir.

18.02.2020 tarihinde Ö2 ile gerçekleştirilen bir diğer gözlemde ise Ö2, "T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler." ve "T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler." kazanımlarına yönelik olarak kaynak kitaptan yararlanmıştır. Ö2'nin bu kazanımlar için yararlandığı kaynak kitaptan örnek Şekil 28'deki gibidir.

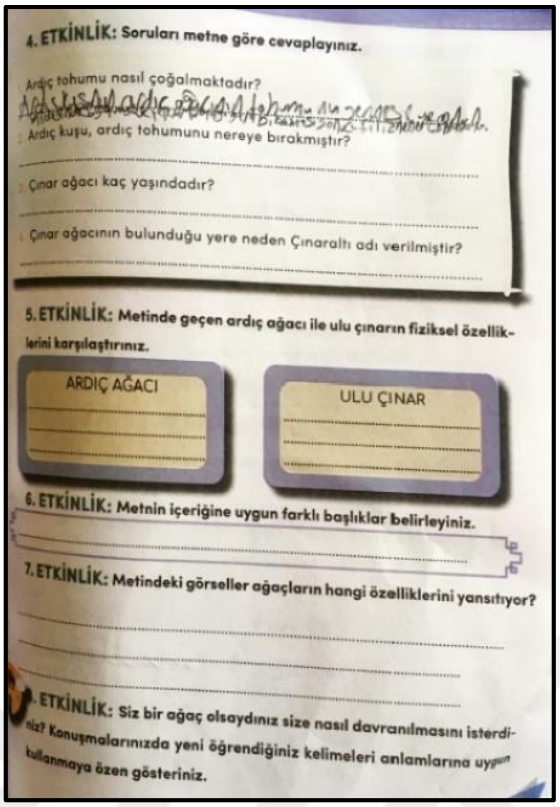


Şekil 28. Ö2'nin kullandığı Türkçe kaynak kitabından örnek-1

Şekil 28 incelendiğinde, Ö2 tarafından kullanılan kaynak kitaptaki içeriğin verilen metnin konusunu ve başlığını belirlemeye yönelik etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Ö2'nin bu etkinlikleri, ders kitabında yer alan ilgili kazanımlara yönelik içeriğe ek olarak ele aldığı gözlenmiştir.

Gerçekleştirilen sınıf gözlemleri sırasında, ders kitabında yer alan içeriğin öğrencilere ev ödevi verilerek sınıfta işlenmediği (Ö1, Ö3) ve onun yerine kaynak kitaptaki içeriğin kullanıldığı (Ö1) görülmüştür. Bu durumlarla ilgili gözlemlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

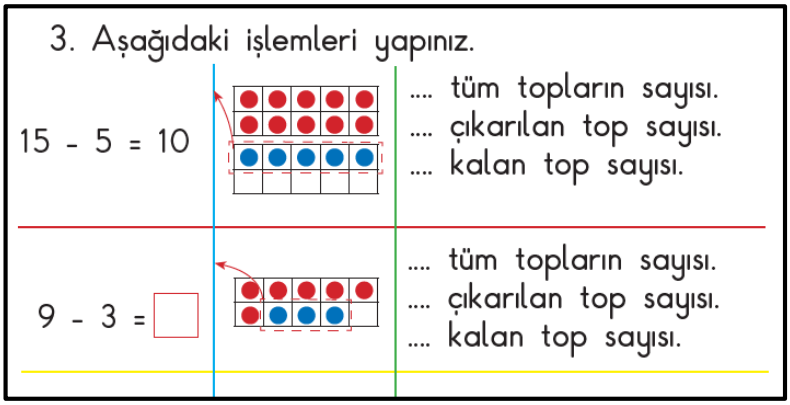
05.03.2020 tarihinde Ö3 ile gerçekleştirilen Türkçe dersindeki gözlemde, Ö3'ün Türkçe ders kitabının Şekil 29'da görünen sayfasını öğrencilere ev ödevi olarak verdiği gözlenmiştir.



Şekil 29. Ö3'ün kullandığı Türkçe ders kitabından örnek

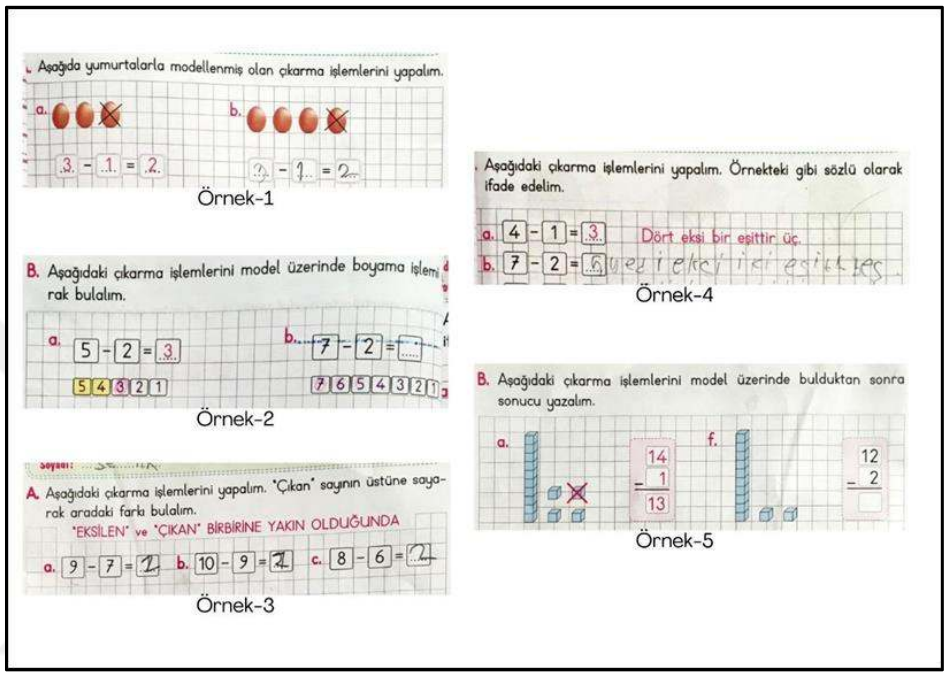
Şekil 29'a göre, öğrencilere ev ödevi olarak verilen içerik Türkçe dersi öğretim programındaki "T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar." ve "T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler." kazanımlarıyla ilişkilidir. Ö3'ün ev ödevi olarak verdiği bu içeriğe alternatif olarak başka bir içeriğe başvurmadığı gözlenmiştir.

Ö3'e benzer şekilde Ö1 de 27.02.2020 tarihli matematik dersinde, ders kitabının Şekil 30'daki örnek sayfasını öğrencilere ev ödevi olarak vermiştir.



Şekil 30. Ö1'in kullandığı matematik ders kitabından örnek-2

Şekil 30'da yer alan çıkarma işleminin modelleme yoluyla yapılması ile ilgili içeriğin, matematik öğretim programındaki "M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar." kazanımına yönelik olduğu görülmektedir. Bu içerik, öğrencilere ödev olarak verilmiş; ancak Ö3'ten farklı olarak Ö1, sınıfta bu konuya yönelik kullandığı kaynak kitabın Şekil 31'de görünen örneklerini işlemiştir.

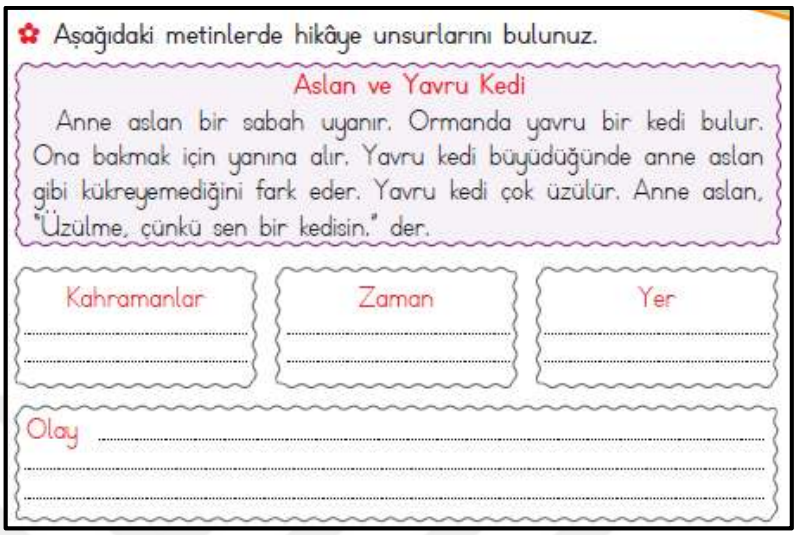


Şekil 31. Ö1 tarafından kullanılan matematik kaynak kitabından örnek-2

Şekil 31 incelendiğinde, Ö1'in kullandığı kaynak kitaptaki "M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar." kazanımı ile ilgili içeriğin, ödev olarak verilen içerikten daha kapsamlı olduğu; çıkarma işlemi ile ilgili modellemelerin kullanıldığı (Örnek-1, Örnek-2 ve Örnek-5); çıkarma işleminin sözlü ifadelerinin yer aldığı (Örnek-4); çıkarma işlemlerinin yan yana (Örnek-1, Örnek-2, Örnek-3 ve Örnek-4) ve alt alta (Örnek-5) yapıldığı etkinliklerden oluştuğu görülmektedir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bir diğer bulgu ise, kaynak kitaplar aracılığıyla ilgili derse ait kazanımların kapsamı dışında olan içeriklerin kullanılmasıdır (Ö2). Kaynak kitaplardaki kazanımlarla uyumlu olmayan içeriklerin ele alınmasıyla ilgili gözlem bulgularından örnek (Ö2) aşağıda sunulmuştur:

18.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2, Türkçe dersi öğretim programında yer alan "T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımına yönelik kaynak kitaptaki Şekil 32'de görünen etkinlik yapılmıştır.


Aşağıdaki metinlerde hikâye unsurlarını bulunuz.

Aslan ve Yavru Kedi

Anne aslan bir sabah uyanır. Ormanda yavru bir kedi bulur. Ona bakmak için yanına alır. Yavru kedi büyüdüğünde anne aslan gibi kükreyemediğini fark eder. Yavru kedi çok üzülür. Anne aslan, "Üzülme, çünkü sen bir kedisin." der.

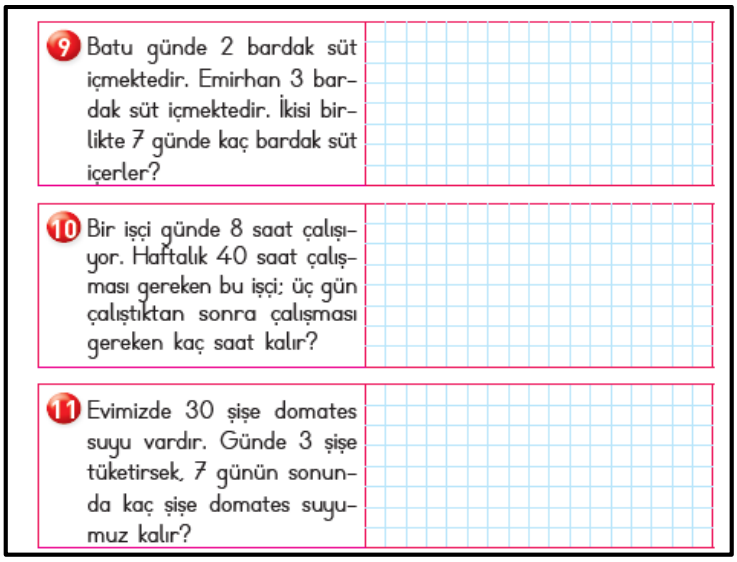
Kahramanlar | Zaman | Yer

Olay

Şekil 32. Ö2'nin kullandığı Türkçe kaynak kitabından örnek-2

Şekil 32 incelendiğinde, Ö2'nin Türkçe dersi için kaynak kitaptan kullandığı içerikte hikâye unsurlarından kahramanlar, zaman, yer ve olayın tespit edilmesine yönelik bir etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Ancak ilgili dersin öğretim programında "T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımına yönelik metnin sadece şahıs/varlık kadrosunun ele alınmasının gerektiği belirtilmiştir. Bu açıdan Ö2'nin ele aldığı içeriğin, öğretim programında verilen kazanımla uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır.

Yine Ö2 ile gerçekleştirilen 18.02.2020 tarihli matematik dersi gözleminde, Ö2'nin "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımına yönelik olarak Şekil 33'te örneği görünen kaynak kitaptaki içeriği kullandığı gözlenmiştir.



Şekil 33. Ö2'nin kullandığı matematik kaynak kitabından örnek-2

Şekil 33 incelendiğinde, kaynak kitapta yer alan problemlerin birden fazla işlemi gerektirdiği görülmektedir. Örneğin, Şekil 33'te görünen ilk problemin çözümü için problemde bahsedilen kişilerin içtikleri süt miktarının bulunması için çarpma işlemi yapılması gerekmekte; sonrasında bu sonuçların toplanması istenmektedir. Ancak ilgili dersin öğretim programındaki "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımı için, tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılmasına yönelik açıklamaya yer verilmiştir. Bu açıdan, Ö2'nin dersinde kullandığı kaynak kitaptaki içeriğin kazanım kapsamına uygun olmadığı görülmektedir.

4.8. Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Eğitim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına yönelik elde edilen bulgular, görüşmeler ve gözlemler özelinde aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

4.8.1. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle gerçekleştirilen gözlemlerde, eğitim programının öğrenme-öğretme süreci ile ilgili öğretmenlere sorulan ilk soru, derslerinde kullandıkları öğretim yöntem/tekniklerini belirlerken neyi dikkate aldıkları olmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, derslerinde hangi öğretim yöntem/tekniklerini kullanacaklarını belirlerlerken kazanımın/konunun yapısına (Ö1, Ö2), öğrencilerin en kolay yoldan

öğrenmelerinin sağlanmasına (Ö1, Ö2), konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerine (Ö1) ve ders çeşidine (Ö2, Ö3) göre karar vermektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Konunun kazanımına göre, yani kazanımın zorluk ve kolaylık derecesine göre, çocukların bu konuda daha önceki bilgilerine göre daha çok karar veriyorum. İşte çocuklar nasıl daha kolay öğrenebilir şeklinde kafa yorarak o şekilde karar veriyorum hangi yöntemi işleyeceğime. Somut kazanımlarda çok fazla sıkıntı yaşamıyoruz. Ama soyut kazanımlarda daha fazla duyu organına hitap edecek etkinliklerle, işte görsellerle desteklemeye çalışıyorum" (Ö1)
>
> "Aslında o konuyu nasıl daha kolay anlayabileceklerini, biraz da öğrencilerinizi tanıdıkça anlıyorsunuz. Bazı ayrıntısı çok olan konularda direk anlatım tekniğini de kullanabiliyoruz. Bazen fikir yürütebileceklerini düşündüğüm hayat bilgisi dersi gibi hayatın içinden olan zaten görüp karşılaştırmış olabileceklerini düşündüğüm konularda soru-cevap tekniğini kullandığımız da oluyor. Tamamen hiç bilmedikleri bir şey, konuyla ilgili ise olabildiğince görsel şeylerle, materyaller getirip sınıfa anlatmaya çalışıyoruz. Aslında konunun ve öğrenciyi tanıyıp ikisini birleştirerek bunu gerçekleştiriyoruz" (Ö2)
>
> "Ya aslında biraz derse göre diyeyim. Yani sonuçta Türkçe genelde bir okuma dinleme gibi şeylerle alakalı olduğu için, okuyorsun dinliyorsun… Ben biraz daha matematikte efor sarf etme taraftarı bir insanım, sürekli bir hareket halindeyim. Sırayla hepsini tahtaya kaldırmaya çalışan ya da işte sürekli etkinliklerle devam etmeye çalışan bir insanım. Mesela Görsel sanatlar dersi daha sakin geçiyor" (Ö3)

Öğretmenlere, en sık hangi öğretim yöntem/tekniğini kullandıkları sorulduğunda verilen cevapların düz anlatım (Ö1, Ö2) ve soru-cevap (Ö2, Ö3) yöntemlerinde birleştiği görülmektedir. Ö1, bu soru için cevabını "*Siz beni daha çok anlatım yöntemini kullanırken görmüşsünüzdür*" şeklinde verirken; Ö2 "*Beni en çok anlatım ve soru-cevap kullanırken görmüşsünüzdür*" demiş ve Ö3 "*Ben soru-cevap şeklinde ilerliyorum*" ifadelerini kullanmıştır. Ö1, farklı yöntemleri kullansa da düz anlatımı temel yöntem olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde en çok düz anlatım yöntemini kullanmasının gerekçesi olarak ise görev yaptığı sınıf düzeyinde daha çok sözel bilgilerin yer almasını ve bu yöntemin en kolay yöntem olmasını göstermiştir. Ö1 bu görüşlerini açıklarken "*Bunun sebebi, konu içeriklerinin daha çok sözel olması. Birinci sebebi budur. İkinci sebebi de en kolay yöntemin aslında anlatım yöntemi olmasıdır da diyebilirim. Yani*

bir de şimdi sadece anlatım yöntemini de kullanmadık. Takip etmişsinizdir, daha çok buluş yöntemi, hani etkinliği çocuğa yaptırma, gösterip yaptırma yöntemiyle de dersler işledik ama temel yöntem anlatım yöntemi oluyor" ifadelerini kullanmıştır. Ö1 gibi düz anlatım yöntemini daha sık kullandığını belirten Ö2, bu yönteme ek olarak soru-cevap yöntemine de sıklıkla başvurduğunu; bu yöntemlere başvurmasının sebebi sorulduğunda ise farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşan kalabalık bir sınıf için bu yöntemlerin en kolay yöntemler olduğunu ifade etmiştir. Ö2, bu görüşüyle ilgili olarak "*Birincisi, 38 kişilik bir mevcudumuz olmasıyla alakalı. İkincisi, bu mevcudun çok farklı gruplardan oluşması. Sınıfın mevcudu ve bu mevcut içerisindeki çeşitlilik bizi çok zorluyor. Öğrencilerin hepsine ulaşabilmek ve hepsine aynı anda o sınıf içerisinde o şekilde tutabilmek için bazen en kolay yöntemi seçiyorsunuz. Ve bu genelde anlatım ve soru-cevap oluyor benim için*" demiştir. Ö2, bu görüşlere ek olarak farklı öğretim yöntem/tekniklerini kullanmak istediğini ama belirttiği sebeplerden dolayı bunu gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. Ö2'nin bu görüşü ile ilgili ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Beyin fırtınasını kullanmak ya da işte farklı bir tekniği kullanmak bizim için de öğrenciler için de çok daha etkili, çok daha eğlenceli hale getirebilir dersi. Ama daha öncesinde denediğimde bu yöntemi, sınıf içerisinde büyük bir kaos oluştuğunu, işte tamamen dışarıda kalan öğrenciler olduğunu, hiçbir şey anlamadıklarını, hiç derse katılamadıklarını ve daha kendilerini daha kötü hissettiklerini gördüğüm zamanlar oldu. Çünkü sınıf kalabalık, hepsi katılmak istiyor. Keşke 20 öğrenciniz olsa hepsini aynı anda tahtaya çıkarabilseniz. Tahtaya çıkaracak yer kalmıyor. O kadar çok sıra var ki sınıfta, çıkaramıyorsunuz" (Ö2)

Öğrenme-öğretme sürecinde en sık kullandığı yöntemin soru-cevap yöntemi olduğunu belirten Ö3 ise, gerekçesini belirtirken soru-cevap yönteminin merak uyandırıcı ve öğrencileri keşfetmeye yöneltici olduğunu ifade etmiştir. Ö3 bu görüşlerini açıklarken "*Bir şeyleri kendi bulduğu zaman daha iyi ve daha kaliteli olduğunu düşünüyorum. Bir de soru cevap daha çok böyle bir merak uyandırıyor, soruya cevap vermek için. O yüzden*" sözlerine yer vermiştir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ne sıklıkta materyal kullandıklarına yönelik soruya ise çoğunlukla kullandıkları yanıtını verdiği görülmüştür. Bununla ilgili olarak Ö1, daha çok kartondan/kâğıttan yapılan materyaller ile öğrencilerin kolaylıkla

ulaşabileceği pet şişe kapağı, gazoz kapağı, kuru bakliyat vb. gibi malzemeleri kullandığını belirtmiştir. Ö1 görüşlerini "*Çoğunlukla kullanmaya çalışırım. En basitinden, rakamlar konusunu işte deftere yazdırdın, tahtaya yazdırdın çocuklara, yazdılar, okudular. Bunun için işte kağıtlar, kartonlar kullandık. Ağırlıklı olarak bunlar. Bunun dışında da dediğim gibi çocukların çok rahat ulaşabildiği, işte pet şişedir, pet şişe kapağıdır, gazoz kapağıdır… İşte bu oynadıkları, bizim eskiden taso dediğimiz şeylerdir. Onun dışında da hani abaküs yerine mesela fasulye getirin, hadi fasulyeleri sayalım*" sözleriyle açıklamıştır. Bunun dışında Ö1, kullandığı materyallerin etkili ve öğrenciler tarafından ulaşılabilir olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu görüşe yönelik Ö1'in ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Bu materyal çocuğa ne kazandıracak? Ne katabilecek? Ne ölçüde etkili olabilecek? Bence birinci öncelik bu. İkinci öncelik de ne kadar ulaşılabilir? Ne kadar temin edilebilir? Bu da çok önemli. Çünkü ne kadar etkili olursa olsun bir materyal, eğer temin edilemiyorsa o materyal en etkisiz materyaldir. O yüzden ulaşılabilir materyaller bizim için birinci öncelikli materyaldir" (Ö1)

Ö2, materyal kullanımı ile ilgili olarak, öğrenciler için konuyu daha anlaşılır hale getirmek adına genellikle okulda bulunan materyalleri kullandığını belirtmiştir. Yerküre ve harita kullanımı üzerinden örnek veren Ö2, gerektiğinde sınıfta bulunan nesnelerden de yararlandığını ifade etmiştir. Ö2'nin görüşlerini açıklarken "*Genelde sınıfta, öğrencilerin çevrelerinde görmediği bir konudan bahsediyorsak, evet getirmeye çalışırım. İşte, dünya ve hareketlerini işlerken bir yerküre getirmemiz gibi. Ya da işte Türkiye'nin komşuları ile ilgili işlediğimiz konularda Türkiye haritası getirmek gibi. Ya da geometrik cisimleri anlatırken sıramızdı, penceremizdi, masamızdı... Çevremizde olan eşyaları kullanmak gibi. Okulumuzun sınırları içerisinde var olan ve öğrencilerimiz tarafından ulaşabileceğimiz şeyleri kullanıyoruz*" sözlerine yer verdiği görülmüştür. Bunlara ek olarak Ö2, kendisinin de matematik dersi için bir materyal geliştirip sınıfta bunu kullandığını ancak beklediği etkiyi göremediğini ifade etmiştir. Ö2'nin bu görüşüne yönelik alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Matematik dersinde mesela her zaman, belki benim zorlanmam belki öğrenciler için çok soyut kalıyor olması, onluk birlik yüzlüğü anlatırken çok zorlanıyoruz. Ben onun için bir materyal geliştirmiştim. Üç tane çubuğun üzerine boncukları dizerek

> anlattığımız bir materyal... Şunu da söyleyeyim, bu materyali götürdüğümde diğer derslerden anladıklarından daha mı iyi anladıklarını gözlemledim? Hayır, gözlemlemedim ama en azından 'ben bir de bu konuyu böyle anlatayım, belki öğrencilerimin anlaması kolaylaşır' diyerek yapmıştım" (Ö2)

Ö3 ise, okulda bulunan materyaller ve öğrencilerle birlikte kartonlara yapılan etkinlikler sonunda oluşan ürünler dışında materyal kullanmadığını belirtmiştir. Ö3'ün görüşlerini açıklarken "*Yani materyal olarak, sadece işte fon kartonlarla etkinlikler hazırlıyorsak onlar. Örneğin sosyal bilgiler, doğal afetlerle ilgili şeyler hazırlıyoruz. Bunlar var işte. Şeyler, bu ölçekler filan var işte fen bilgisi dersinde. Bunların materyalleri okulda. Mesela geometrik şekillerin materyalleri var. Türkiye haritası var mesela işte onu kullanıyoruz. Sonra, dünya var işte, onu getiriyoruz yine işte sosyal bilimler dersinde falan onu kullanıyoruz. Yani okulun şeyinde, dolabında bu tarz materyaller var. Onları kullanıyoruz zaten. Daimî olarak kullandığımız bir materyal hazırlamadım yani*" ifadelerine yer verdiği görülmüştür.

4.8.2. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak da sunulan ders planları ile gözlemler sırasında gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçlerinin uyumsuzluk gösterdiği görülmüştür. Örneğin, Ö2 Matematik dersi için sunduğu ders planında (Ek-6) belirttiği yöntem tekniklerden yalnızca dramatizasyon (rol yapma/canlandırma) yöntemini kullanmış; kullanılan eğitim teknolojileri araç ve gereçleri kısmında yer alan materyallerden hiçbirine başvurmamıştır. Ö2'nin ayrıca, "Etkinlik Süreci" kısmında belirtilen süreçten tamamen farklı bir öğrenme-öğretme süreci takip ettiği gözlenerek, öğrencilerini tahtaya kaldırarak canlandırma yöntemiyle bölme işleminin gruplama ve paylaştırma anlamına yönelik etkinlik yaptırdığı gözlenmiştir. Ö2'nin Hayat Bilgisi dersi için sunduğu ders planında ise (Ek-7) belirtilen yöntem tekniklerden yalnızca soru-cevap ve anlatım yöntemlerinin kullanıldığı; sınıfta bulunmayan akıllı tahtanın kullanılacak teknolojik araç olarak planda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca gözlemler sırasında, Ö3'ün matematik dersine ait sunduğu planda (Ek-8) belirlenen öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerden sadece soru-cevap yönteminin kullanıldığı; planda kullanılacağı belirtilen bilgisayarın ise kullanılmadığı -hatta sınıfta bir bilgisayarın bulunmadığı- görülmüştür. Ö3'ün Türkçe dersi için sunduğu planda (Ek-9) ise süreçte yapılması planlanan etkinliklerden bazılarının ev ödevi olarak verildiği; Türkiye'deki su

kaynaklarının araştırılması ile ilgili olan etkinlik kısmının hiç ele alınmadığı ve diğer planlarda olduğu gibi kullanılacak yöntem/tekniklerin belirtildiği gibi kullanılmadığı gözlenmiştir.

Sınıf gözlemleri sırasında, öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerini yürütürken kazanımlar için uygun yöntem/teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Buna göre öğretmenler, derslerinde ele aldıkları kazanımlar için gösterip yaptırma (Ö1, Ö2, Ö3); soru-cevap (Ö1, Ö2, Ö3); düz anlatım (Ö1, Ö2) ve rol yapma/canlandırma (Ö1, Ö2) tekniklerine başvurmuştur. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları yöntem/tekniklerle ilgili gözlem bulguları ilişkili olduğu kazanımlarla birlikte aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf gözlemleri sırasında gösterip yaptırma tekniğini nasıl kullandıklarına dair gözlem bulgularından örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1, 27.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen sınıf gözleminde "M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar." kazanımı ve bu kazanıma yönelik "Öğrenci işleme ait matematik cümlesini yazar, modelle gösterir ve açıklar." açıklaması ile ilgili olarak matematik kaynak kitaptaki çıkarma işleminin yazılı olarak ifade edilmesiyle ilgili olan etkinliği yaptırmıştır. Bu sırada Ö1'in, "*Sayfa 43'ü açın… 43'ün a şıkkına bakın. Evet ne yapmış? Dörtten kaçı çıkarmış? Biri çıkarmış. Sonuç kaç? Üç. Şimdi bunu neyle yazmış? Harflerle yazmış. Ne diyor, bakın çıkarma işlemini anlatırken size ne demiştim?... Eksi kavramı var demiştik, değil mi?* (İşlem üzerinde göstererek) *Dört eksi bir eşittir üç. Evet böyle yazıyoruz. Bakın biz artık rakamlarla, sembollerle konuşmayı öğreniyoruz.*" şeklinde açıklama yaparak işlemi tahtaya rakamlarla ve yazıyla yazdığı gözlenmiştir. Daha sonra Ö1, "*İkincisini de yapacağım, kalanını siz yapacaksınız. Evet, yedi eksi iki… Yediden ikiyi ne yapacağız? Çıkaracağız değil mi? Yediden ikiyi çıkarırsak kaç kalıyor? Yediyi kafaya yazıyorduk, ikiyi parmakla gösteriyorduk. Yediden geriye sayıyorduk... 6, 5… Sonucum kaç? 5. O zaman diyorum ki, yedi eksi iki eşittir beş. Kalanını yapıyorsunuz.*" diyerek geriye kalan işlemleri öğrencilerin kendilerine yaptırtmıştır. Ö1 öğrenciler arasında gezinerek öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmiştir. Ö1, yine aynı kazanım ve kazanım açıklamasına yönelik yaptırdığı çalışmada "*Bırak kâğıdı kalemi dinle. Altıdan kaç çıkaracağım? Üç. Sayıları zaten yazmış burada. Bakın çıkarma neydi, çıkarma? Azaltma değil miydi? Azaltmaydı. Ben altı sayısından kaç sayısını çıkaracağım? Üç. Yumurta gibi düşünürsek, altı yumurtadan üç yumurta çıkaracağım. Yani altı yumurtanın üçü kırıldı. Altıdan geriye kaç kutu boyayacağım? Üç kutu boyayacağım. Yani çıkan kadar kutu boyayacağım*" demiş

ve etkinlikteki soruları açıklamıştır. Diğer soruları öğrencilerin çözmesini isteyen Ö1'in, öğrencileri masasına çağırarak cevapları bireysel olarak kontrol ettiği ve düzelttiği gözlenmiştir. 25.02.2020 tarihli sınıf gözlemindeki Türkçe dersinde ise Ö1'in, "T.1.4.12. Yazma çalışmaları yapar." kazanımına yönelik kaynak kitaptaki şiiri tahtaya yazdığı ve şiiri yazarken "*Başlığı kırmızı kalemle yazıyorsunuz. Bakın alt alta yazacaksınız benim gibi. 1, 2, 3, 4'lük. Sonra bir boşluk bırakacağız. Sonra 1, 2, 3, 4. Aynı kitapta yazıldığı gibi. Güzel ve düzgün yazacağız.*" diyerek öğrencilerini uyardığı gözlenmiştir. Yazması biten Ö1, öğrenciler arasında gezinerek yazılanları kontrol etmiştir.

Derslerinde gösterip yaptırma tekniğini kullanan Ö2 ile ilgili gözlem bulguları şu şekildedir: 18.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2, "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımına yönelik kaynak kitapta yer alan problemleri tahtaya yansıtmış ve "*Bir dakika birinci soruyu ben bir çözeyim*" diyerek ilk soruyu tahtada kendisi çözmüştür. Önce soruyu okuyan Ö2, "*Bir tane elma ne kadar? … 2 TL. O zaman, üç tane alacaksam, 2+2+2 ödemem lazım, değil mi? Kaç yapıyor bu?* (Öğrenciler: Altı) *Evet, güzel. Bir de bunun ben kolay yolunu biliyorum. Çarpma işlemi… Kaç tane iki var? Üç tane iki, üç çarpı iki ne yapıyordu? Altı. Altı lira ödemesi gerekiyormuş. Bunu böyle istiyorum*" diye soruyu açıklamıştır. Öğrencilerin tahtadaki doğru çözümü defterine yazmasını isteyen Ö2, "*Bitiren ikinci soruya geçsin*" diyerek diğer soruları öğrencilerinin kendisinin yapmasını sağlamıştır. Öğrenciler soruyu kendileri çözerken Ö2, öğrenciler arasında gezinerek tek tek kontrol etmiş ve ihtiyaç duyanlara gerekli açıklamaları yapmıştır. 12.03.2020 tarihli sınıf gözleminde ise Ö2, yine matematik dersindeki "M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır." kazanımına yönelik ders kitabında yer alan paylaştırma ile ilgili etkinliğin ilk bölümünü kendisi yapmıştır. Kendi yaptığı kısmı açıklayarak tamamlayan Ö2, kendi açıklamaları doğrultusunda ikinci bölümü öğrencilerin yapmasını istemiş ve öğrencilerin yaptıklarını kontrol etmiştir.

Gösterip yaptırma tekniği ile ilgili Ö3'ten elde edilen bulgular ise şu şekildedir: 04.03.2020 tarihli matematik dersinde, "M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar." kazanımı ile ilgili ders kitabında zaman ölçme birimlerinin birbiri cinsinden yazılması ile ilgili etkinlik sırasında Ö3, etkinlikte yer alan sorular için "*Evet aşağıdaki sorulara bakalım hızlı bir şekilde. Zaten çözdük biz bunları. 2 saat eşittir nokta nokta dakika demiş…. İki saatin kaç dakika olduğunu bulmak için ne yapıyorum? Bir saat 60 dakikaysa, iki saati bulmak için ne yaparım? İki çarpı 60, eşittir 120 dakika. 120 dakika olarak bulurum.*" diyerek ilk soruyu kendisi tahtada çözmüştür. Etkinlikteki diğer

soruları ise öğrencilerin yapmasını isteyerek tahtada çözdürmüştür. 06.03.2020 tarihli matematik dersinde, "M.4.3.4.2. Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer." kazanımı ile ilgili olarak ders kitabında yer alan problem kurma etkinliğindeki soruyu bir öğrenciye okutan ve tarihleri tahtaya yazan Ö3, "*Çocuklar, biz en küçük basamağı nereye yazarız?* (Öğrenciler: En sağ tarafa.) *Burada da en hızlı geçen şey, en basit olan şey günlerdir. O yüzden, günleri… Gün bu tarafa* (en sağa yazmıştır), *buraya ay* (ortaya yazmıştır*), buraya yıl* (en sola yazmıştır) *yazarız. Bana diyor ki* (tahtadaki tarihleri göstererek) *bundan bunu çıkar ve kaç yaşında olduğunu bul diyor.*" açıklamasını yaparak çözümü tahtada göstermiştir. Daha sonra Ö3'ün tahtaya tarihleri çıkarmakla ilgili dört tane işlem yazdığı ve öğrencilerden çözmelerini istediği gözlenmiştir. 04.03.2020 tarihli Türkçe dersindeki gözlemde ise Ö3, "T.4.3.3. Şiir okur." kazanımına yönelik ders kitabında yer alan şiiri sesli bir şekilde okumuştur. Ö3 şiiri okurken, "*Bak virgüllerde yarım nefes alıyorum. Noktalarda duruyorum*" açıklamasında bulunmuş; okumasını tamamladıktan sonra "*Nefes alarak, virgüllere ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya çalışacağız*" diyerek sınıftaki bütün öğrencilere şiiri okutmuştur.

Öğretmenlerin sınıf gözlemleri sırasında soru-cevap tekniğini kullandıklarına dair gözlem bulgularından örnekler aşağıdaki gibidir:

27.02.2020 tarihli matematik dersi gözleminde "M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar." kazanımı ile ilgili olarak Ö1, ders kitabında yer alan bir çıkarma işlemi etkinliği için tahtaya alt alta 14 ve yedi yazıp eksi işareti koymuş ve sınıfa "*Ne yapmam lazım?*" diye sormuştur. Daha sonra, Ö1'in cevabın yedi olduğunu söyleyen bir öğrenciye "*Ne yaptın, nasıl buldun Ali? Toplama mı yaptın, çıkarma mı yaptın?*" diye sorduğu ve öğrencinin işlemi nasıl yaptığını anlatmasının ardından "*Evet, 14'ten yediyi çıkaracağız.*" diyerek öğrencinin cevabını teyit ettiği gözlenmiştir. 24.02.2020 tarihli Türkçe dersi gözleminde ise Ö1, "T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımı ile ilgili olarak öğrencilere okudukları metine yönelik "*Erhan nasıl hissediyor bugün kendini?*", "*Çocukları nereye çağırıyor?*", "*Nerede kutlayacak doğum gününü?*", "*Annesi ne yapacak onlara?*" gibi sorular sorarak cevaplarını almıştır.

17.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2, "HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur." kazanımı ile ilgili olarak bir öğrenciye ders kitabında yer alan "Görsellerde verilen teknolojik ürünlerin güvenli kullanımı için nelere dikkat etmeliyiz?" sorusunu okutmuş ve sınıfa kitaptaki ilk görsel olan televizyonun güvenli kullanımı için neler yapılması gerektiğini sormuştur. Bir

öğrenci, "*Televizyonun elektrik çarpan yerlerine dokunmamalıyız… Televizyonun arkası, priz…*" cevabını verince Ö2, "*Kablonun giriş çıkış yaptığı yerlere, prizlere dokunmamalıyız. Televizyonun fişi günlük takıp çıkarılıyorsa, bunu biz değil, sizin yaşınız için, anne ya da babalarınız ya da evde herhangi büyük birisinin yapmasına izin vereceğiz. Onlara söyleyeceğiz. Değil mi?*" diyerek televizyon kullanımında nelere dikkat edilmesi gerektiğini özetlemiştir. Daha sonra Ö2, kitapta görünen diğer teknolojik araçların güvenli kullanımı ile ilgili önce öğrencilerin cevaplarını almış ve sonrasında her biri için dikkat edilmesi gerekenleri özetlemiştir. 19.02.2020 tarihli matematik dersinde Ö2, "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımı için kaynak kitapta yer alan bir problemin çözümünü öğrencilere sorular sorarak birlikte çözmüştür. Ö2'nin soru-cevapla problemi çözme sürecinde şu ifadeleri kullandığı görülmüştür: "*Evet, kaç kuzu var?* (Öğrenciler: Yedi.) *Her kuzuda kaç ayak var?* (Öğrenciler: Dört.) *E o zaman kaç tane dört? Yedi tane dört, yani yedi çarpı dört, 28*"

Ö3'ün derslerinde soru-cevap tekniğini nasıl kullandığına yönelik gözlem bulguları ise şu şekildedir: 02.03.2020 tarihli matematik dersindeki gözlemde Ö3, "M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar." kazanımı için "*Zaman deyince aklımıza neler geliyor?*" diyerek derse giriş yapmış ve tahtaya yazdığı "zaman" kelimesinin çevresine öğrencilerden aldığı cevapları (saat, gün, ay, yıl, hafta, dakika, saniye, mevsimler) oklar çıkararak yazmıştır. Daha sonra Ö3, zaman ölçme birimleri olarak verilen cevapların birbirine dönüştürülmesi için öğrencilerine "Bir saat kaç dakikadır? Bir gün kaç saattir? Bir yıl kaç aydır? 52 hafta kaç gündür?" gibi sorular sorarak cevapları tahtaya yazmıştır. Sonrasında öğrencilerin bu bilgileri defterlerine yazmalarını istemiştir. Öğrenciler tahtadakileri yazarken Ö3 bütün sınıfa, "*Bugün günlerden pazartesi, yedi gün sonra günlerden ne olur?* (Bir öğrenci: Pazartesi.) *Sekiz gün sonra ne olur?* (Bir öğrenci: Salı.) *Bugün günlerden çarşamba. Dokuz gün sonra ne olur?* (Bir öğrenci: Cuma) *Mart ayındayım şu anda. 12 ay sonra hangi ayda olurum.* (Bir öğrenci: Mart.) *Peki 13 ay sonra nerede olurum?* (Bir öğrenci: Nisan) *Aylarım nelerdi?* (Öğrenciler hep birlikte ayları sırasıyla saymıştır.) *24 ay kaç yıl eder?* (Bir öğrenci: İki yıl.) *36 ay kaç yıl eder?* (Bir öğrenci: Üç)" sorularını sormuştur. Yine Ö3'ün, 13.03.2020 tarihinde gözlenen Türkçe dersinde ""T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımı ile ilgili olarak öğrencilere ders kitabındaki metine yönelik sorular sorduğu gözlenmiştir. 02.03.2020 tarihli Fen Bilimleri dersi gözleminde ise Ö3, "F.4.4.2.1. Farklı maddelerin kütle ve hacimlerini ölçerek karşılaştırır." kazanımına yönelik olarak tahtaya bir dereceli silindir ve bir kap çizmiş ve öğrencilere "*Sıvı bir şey söyle bana.*" demiştir.

Öğrencilerin cevabından (ayran, süt, sıvı yağ, meyve suyu, şalgam, su vb.) sonra öğretmen tahtaya çizdiği kabın içini boyayarak bunun vişne suyu olduğunu belirtmiştir. Daha sonra Ö3, bu vişne suyunu dereceli silindire döktüğünü ifade etmiş ve dereceli silindir üzerinde bir değeri göstermiştir. Ö3, "*Bu meyve suyunun neyini ölçtüm ben şu an? Kütlesini mi hacmini mi?* (Parmak kaldıran öğrencilerden biri: Hacmini.) *Hacmini ölçtüm.* (Dereceli silindir üzerinde işaretlediği değeri göstererek) *Hacmi ne kadar çıktı?* (Parmak kaldıran öğrencilerden biri: 150 ml.) *150 ml. Nedir bu? Vişne suyu.* (Ders kitabına bakarak) *Şimdi bana diyor ki zaten, ilk olarak ne yaptık biz? Önce bir kaba koyduk. Kaptan aldık, neye döktük?* (Çizdiği dereceli silindiri göstererek) *Bunun adı neydi?* (Öğrenciler: Dereceli silindir.) *Dereceli silindire döktük. Dereceli silindire döktükten sonra ne yaptık? Ne kadar olduğunu okuduk. Değil mi?*" dedikten sonra ders kitabında yer alan sıvının hacmini ölçmek için gerekli adımlardan ikincisini öğrencilerin defterine yazdırmıştır. Daha sonra Ö3, içi su dolu bir dereceli silindire silgi atarak silindirdeki su miktarının artışını (150 ml'den 200 ml'ye) tahtaya çizerek göstermiş ve öğrencilere "*Peki, o zaman silginin hacmi ne kadardır? Bak su 150 idi, silgiyle 200 oldu. O zaman sadece silgi…?* (Parmak kaldıran öğrencilerden biri: 50 ml.) *Aferin.*" demiş; odun parçası ve taş için de aynı yöntemi kullanarak bu maddelerin hacimlerini bulmuştur. Son olarak Ö3, silgi, odun parçası ve taşın hacimlerine göre sıralanmasını sağlamıştır.

Öğretmenlerin sınıf gözlemleri sırasında düz anlatım tekniğini kullandıklarına dair gözlem bulgularından örnekler aşağıdaki gibidir:

24.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö1, "T.1.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır." kazanımıyla ilgili olarak tahtaya, ders kitabındaki metinde geçen "saracınki, doğramacınınki, demircininki, memurunki, hava subayınınki" kelimelerini yazmış ve bunları yazarken "*Ne demek bunlar, bir düşünün bakalım*" demiştir. Bir öğrenciye "*Seninki nereye gitti dediğimde ne anlıyorsun?*" diye soran Ö1 öğrenciden cevap alamamış ve sınıfa "*İbrahim'inki, Ahmet'inki… Demek ki Ahmet'e ait bir şey, doğru mu?* (Bir öğrenciden kalem alarak) *Bu kalem kimin? İbrahim'in. İbrahim'inki burada diyebilir miyim ben bu kalem için? Diyebilirim*" diye açıklamıştır. Sonrasında Ö1, babasının adı Yusuf olan bir öğrenciyi göstererek "*Yusuf'unki burada. Yusuf'unki dediğim zaman, neyi kastediyorum? Yusuf'un oğlunu kastediyorum*" demiştir. Daha sonra Ö1, başka bir öğrenciyi "*Hüseyin'inki burada mı? Hüseyin'inki burada. Yani Hüseyin'in kızı.*" diyerek yanına çağırmış ve birkaç farklı öğrenci için aynı örneği kullanmıştır. Baba isimlerinin kullanılmasının ardından Ö1, "*Ayakkabıcınınki nerede?*" diye sınıfa sormuş ve babası ayakkabıcı olan bir öğrenciyi göstererek yanına çağırmış; "*Öğretmeninki, nakliyecininki,*

şoförünki derken aslında onların çocuklarını kastediyoruz. Doğru mu?" diyerek tahtaya önceden yazdığı "saracınki, doğramacınınki, demircininki, memurunki, hava subayınınki" kelimelerini göstererek bu mesleklerin anlamını açıklamıştır. Son olarak Ö1 metni okumuş ve metni okurken Ö1'in sınıf içinde dolaştığı, daha önce öğrettiği "saraç, doğramacı, demirci, memur, hava subayı" kelimelerinin anlamını sorduğu, söz hakkı verdiği öğrencilerin cevaplarının ardından kelimelerin anlamını tekrar açıkladığı gözlenmiştir. 28.02.2020 tarihli Hayat Bilgisi dersinde ise Ö1, "HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar." kazanımına yönelik öğrencilerine "*Plan yaparken nelere dikkat etmeliyiz?*" diye sormuş ve "*Planımızın, dengeli olması lazım. Bizim ihtiyaçlarımıza uygun olması lazım, şimdi biz birinci sınıf öğrencisiyiz. Planlarken, planımızı yaparken istediklerimizi yazabiliriz, ne gibi, oyun oynamak gibi, ablanızla alışveriş merkezine gitmek gibi… Derslerimizi de ihmal etmememiz gerekiyor. Kitap okumayı ihmal etmememiz gerekiyor planlarımızı yazarken. Yemek saatlerini dikkate almamız gerekiyor. Planımızı yaparken düzenli yapmamız lazım, dikkat etmemiz lazım. Uyku saatlerimize, kahvaltı saatlerimize, anne babamızın durumuna göre*" açıklamasını yapmıştır. Ardından ders kitabında, öğrencilerin aile büyüklerinden yardım alarak yapmaları gereken plan oluşturmakla ilgili kısım öğrencilere ev ödevi olarak verilmiştir.

Ö2, 18.02.2020 tarihindeki sınıf gözleminde "T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımı için düz anlatım tekniğini kullanmıştır. Dersin başlangıcında Ö2'nin hikâye unsurlarından kahramanlar, olay, yer ve zamanın neyi ifade ettiğini öğrencilere açıkladığı gözlenmiştir. Ö2, hikâyenin unsurlarıyla ilgili olan kaynak kitaptaki etkinliği bu açıklamadan sonra yaptırmıştır. 21.02.2020 tarihli Türkçe dersine ait başka bir gözlemde ise Ö2, "T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler." ve "T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler." kazanımları ile ilişkili olarak öğrencilere metnin konusunun ve metnin başlığının ne anlama geldiğini açıklamış, ardından öğrencilere çalışma kitabından ilgili etkinlikleri yaptırmıştır.

Öğretmenlerin sınıf gözlemleri sırasında rol yapma/canlandırma tekniğini kullandıklarına dair gözlem bulgularından örnekler aşağıda sunulmuştur.

24.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö1, "HB.1.2.3. Evinin yerini tarif eder." kazanımına ve kazanımla ilgili "Öğrencinin ev adresini ve aile üyelerinden en az birinin telefon numarasını yazılı olarak yanında bulundurması ve bu bilgileri kimlerle paylaşmasının güvenli olacağı vurgulanır" açıklamasına yönelik olarak ders kitabındaki içerikte yer alan tanıtım kartını öğrencilere açıklamıştır. Öğrencilere "*Evet tanıtım kartında anne ve babasının telefonu var. Peki niye anne ve babasının telefonu var orada*

sizce?" diye soran Ö1'e, öğrencilerden biri "*Çünkü ihtiyaç oluyor.*" demiştir. Bunun üzerine Ö1, "*Hangi durumlarda ihtiyaç oluyor peki? Diyelim ki siz, annenizle babanızla bir parka gittiniz. O arada annenizi kaybettiniz. Yalnız başınıza kaldınız. Sizi bir tane polis geldi buldu veya sizi bulanlar polise teslim etti. Polis de size sordu: Sen kimsin? Ne diyeceksiniz? Nasıl tarif edeceksin anneni babanı, nasıl ulaşacaksın annene babana?*" diye sınıfa sormuştur. Bu soruyla ilgili olarak Ö1'in bir öğrenciyi kaybolan çocuk, bir öğrenciyi polis olarak tahtaya çıkardığı ve rol yaptırdığı gözlenmiştir. Canlandırma sırasında kaybolan çocuk rolündeki öğrenci evinin yerini tarif edince Ö1, "*Güzel, bakın bir ipucu verdi. Ama bunun daha kolay ve etkili bir yol var, bakalım onu bulabilecek misiniz? Eğer çocuk annesinin telefon numarasını bilseydi, ne olacaktı? Polis onun direkt annesini babasını arayacaktı ve onu hemen annesine babasına teslim edecekti. Doğru mu? Şimdi başka bir örnek yapalım. Bu sefer annesinin babasının telefonunu bilen bir örnek yapalım.*" dediği gözlenmiştir. Ö1, bu kez de anne-babasının telefon numarasını bilen bir öğrenciyle birlikte durumun canlandırılmasını sağlamıştır.

Ö2, rol yapma/canlandırma tekniğine matematik dersinde başvurmuştur. "M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır." kazanımına yönelik olarak 12.03.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2, altı tane öğrenciyi tahtaya kaldırmış ve onlara "*Şimdi mesela size dedim ki, oyun oynayacaksınız. İki gruba ayrılın. Nasıl ayrılırsınız? İki gruba ayrılın. İki grup olun. Bir grup burada olsun, bir grup karşı tarafta olsun.*" demiştir. Öğrenciler kendi aralarında iki grup oluşturmuş ve Ö2 bölmeyi bu öğrenciler üzerinden anlatarak şu açıklamayı yapmıştır: "*Hah, şimdi bu grup kaç kişi?* (Öğrenciler: Üç kişi) *Bu grup?* (Öğrenciler: Üç) *Toplamda aslında kaç kişisiniz?* (Öğrenciler: Altı) *Altı kişiyi iki gruba ayırdığımızda kaç kaç ayrıldınız? Üç, üç. O zaman biz altıyı ikiye böldüğümüzde üç diyebiliriz*". Sonrasında Ö2'nin tahtaya çıkan öğrenci sayısını arttırarak farklı sayılarla paylaştırma etkinliği yaptırdığı, ancak sınıfta bir kargaşa olması ve öğrencilerin alana sığmaması sebebiyle etkinliği sonlandırdığı gözlenmiştir.

Sınıf gözlemleri sırasında öğretim programında yer alan kök değerler ile anahtar yetkinliklerin nasıl ele alındığı ve hangi sıklıkta yer verildiğine de dikkat edilmiş, kök değerlerin alınma sıklığı Tablo 60'ta gösterilmiştir:

Tablo 60

Gözlemler Sırasında Kök Değerlerin Görülme Sıklığı

Kök Değerler	Ö1	Ö2	Ö3	Toplam
Dostluk	*f*: 2	*f*: 2	-	*f*: 4
Sevgi	-	-	*f*: 3	*f*: 3
Dürüstlük	*f*: 3	-	-	*f*: 3
Saygı	*f*: 2	*f*: 1	-	*f*: 3
Öz denetim	*f*: 1	*f*: 1	-	*f*: 2
Sabır	-	*f*: 2	-	*f*: 2
Sorumluluk	-	*f*: 1	-	*f*: 1
Vatanseverlik	-	-	*f*: 1	*f*: 1
Yardımseverlik	-	*f*: 1	-	*f*: 1
Adalet	-	-	-	-
Diğer				
Eşitlik	*f*: 1	*f*: 2	-	*f*: 3
Empati	*f*: 1	-	*f*: 2	*f*: 3
Temizlik	-	*f*: 1	-	*f*: 1

Tablo 60'ta görüldüğü gibi, gözlemler sırasında en sık görülen değer dostluk (*f*: 4) değeridir. Dostluk değerine yönelik gözlemlerden elde edilen bulgularla ilgili örnekler şu şekildedir: Ö1 ile 24.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersindeki gözlemde iki arkadaşın birbiriyle küsmesi ile ilgili metin okunurken Ö1'in "*Ne yaptılar Orhan'la Erhan? Büyütmediler değil mi olayı? Darıldılar, sonra hiçbir şey olmamış gibi ne yaptılar? Birbirlerini affettiler ve barıştılar.* (Bir öğrenci: Büyütülecek bir şey değil ki. Yanlışlık olmuş, olabilir.) *Evet, kesinlikle. Top oynarken olabilir*" dediği gözlenmiş; Ö2 ile 21.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen gözlemde ise arkadaşıyla ilgili kendisine bir şeyler anlatan öğrenciye Ö2'nin "*Arkadaşının kendisi niye anlatmıyor da sen anlatıyorsun bunu?* (Öğrenci: O dedi ki kimseye söyleme) … *Arkadaşın sana bir şeyi başkasına anlatma diyorsa anlatılmaz böyle, tamam mı?*" dediği görülmüştür.

Adalet değeri ile ilgili herhangi bir gözlem bulgusu elde edilmezken; dostluk değerini sırasıyla sevgi (*f*: 3), dürüstlük (*f*: 3), saygı (*f*: 3), öz denetim (*f*: 2), sabır (*f*: 2), sorumluluk (*f*: 1), vatanseverlik (*f*: 1) ve yardımseverlik (*f*: 1) değerleri izlemiştir. Bu değerlerin her birine yönelik gözlem bulgularından birer örnek aşağıda verilmiştir:

Sevgi: Ö3 ile 04.03.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi gözleminde, sınıfa gelen bir grup öğrenci ellerinde sevgi ile ilgili bir pankart tutarak "*Sevgi bizi birbirimize sımsıkı bağlar*" demiş ve Ö3 öğrencilerine alkışlatmıştır.

Dürüstlük: Ö1 ile 25.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersi gözleminde, bir öğrenci istediği oyuncak alınmazsa, o oyuncağı alışveriş çantasına gizlice

koyacağını ve kasaya gelince diğerleriyle birlikte fark edilmeden ödeneceğini söylemiş; Ö1 ise öğrenciye yaptığının yanlış olduğunu söyleyerek "*Anneye babaya numara yapma*" diye uyarmıştır.

Saygı: Ö2 ile 18.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi gözleminde, bir öğrenci öğretmene soru sorarken aynı anda soru soran başka bir öğrenciye Ö2, "*Bir dakika aynı anda konuşma*" demiş ve ilk öğrenci sorusunu tamamladıktan sonra "*Evet şimdi söyleyebilirsin. Başka arkadaşın konuşurken konuşma ama. Ne söyleyecektin?*" diyerek ikinci öğrenciye söz hakkı vermiştir.

Öz denetim: Ö2 ile 18.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi gözleminde, soru sorduğu sırada cevap alamayan bir öğrenciye Ö2 tekrar öz hakkı verince öğrenci ne soracağını unuttuğunu söylemiş ve Ö2, "*Unutmayın diye aklınızda tekrar edin o zaman söyleyeceğiniz şeyi. Çünkü her aklınıza geleni o anda söyleyemeyebilirsiniz*" demiştir.

Sabır: Ö2 ile 19.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Matematik dersi gözleminde, tahtada görünen soru çözülürken çözümü hızlıca getiren öğrencilere Ö2, "*Hayır gelme, gelme. Böyle yapıyorsunuz işte. Soruyu yazmayan arkadaşlarınızı bekleyeceksiniz. Erken yazanlar diğerlerini bekliyor. Bak hala hesaplayan arkadaşlarınız var. Bekleyin*" demiştir.

Sorumluluk: Ö2 ile 19.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi gözleminde, yazdığı hikâyeyi tahtada okuyan bir öğrenciye Ö2, "*Arkadaşınız kısa yazmış ama sonuçta ödevini hiç yapmamasındansa en azından aklına gelen kadarıyla yapmasını tercih ederim. Teşekkür ederim*" demiştir.

Vatanseverlik: Ö3 ile 02.03.2020 tarihinde gerçekleştirilen Matematik dersi gözleminde, bir öğrenci televizyonda neden Türk bayrağı olduğunu sormuş ve Ö2 "*Şehitlerimiz olduğu için*" demiştir. Sonrasında Ö2'nin "*Bugün son ders görsel sanatlar işleyelim*" dediği ve bir öğrenciyi bayrak boyama sayfası için bir yere gönderdiği gözlenmiştir.

Yardımseverlik: Ö2 ile 17.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersi gözleminde, Ö2 bir öğrenciyi okuma yaptırmak üzere yanına çağırmış ve öğrenci düzgün okuyamayınca başka bir öğrenciye "*Çalıştırdın mı arkadaşını?*" diye sormuştur. Öğrenci çalıştırdığını söyleyince Ö2, ertesi gün tekrar yardımcı olmasını istemiştir.

Öğretmenlerin, öğretim programlarında yer verilen kök değerler dışında eşitlik (f: 3), empati (f: 3) ve temizlik (f: 1) değerlerine de yer verdikleri gözlenmiştir. Bu değerlere yönelik gözlem bulgularından alıntılar aşağıdaki gibidir:

Eşitlik: Ö1 ile 24.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersi gözleminde, Ö1 sınıfta gerçekleştirilen drama etkinliğinde bir kız öğrenciyi polis olması için tahtaya kaldırmış ve tahtadaki öğrenci "*Öğretmenim erkek gelsin.*" demiştir. Bunun üzerine Ö1 "*Saçmalama, o da polis. Bayan polis yok mu? Var*" diye açıklama yapmıştır.

Empati: Ö3 ile 06.03.2020 tarihinde gerçekleştirilen Matematik dersi gözleminde, tahtadaki öğrenci soru çözümünde hata yapınca ona müdahale eden öğrencilere Ö3 "*Yanlış yapmadı arkadaşın, eksik yaptı. Ama sen bu şekilde müdahale edersen kafası karışır… Tahtadaki arkadaşın bir şey yaparken yanlış yaptı diye müdahale edersen ne olur? Empati yapalım, empati yapalım hadi. Tahtadaki sensin, bir yerde kafan karıştı. Bir şeyi unuttun… Sen de unutabilirsin*" demiştir.

Temizlik: Ö2 ile 19.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Matematik dersi gözleminde, ders sırasında bir öğrenci fırça ve faraşı alıp sırasının altını temizlemeye başlamış ve Ö2 "*Ne oldu oraya?.. Bütün sınıfın çöpü sizin sıranın altından çıkmış. Demek ki hiç beni dinlemiyorsunuz. Sınıf temizliğini anlatıyoruz. Yere atmayacağız*" demiştir.

Sınıf gözlemleri sırasında anahtar yetkinliklerin görülme sıklığı ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 61'de gösterilmiştir:

Tablo 61

Gözlemler Sırasında Anahtar Yetkinliklerin Görülme Sıklığı

Anahtar Yetkinlikler	Ö1	Ö2	Ö3	Toplam
Anadilde iletişim	*f*: 2	*f*: 1	*f*: 1	*f*: 4
Dijital yetkinlik	-	*f*: 1	-	*f*: 1
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	*f*: 1	-	-	*f*: 1
Kültürel farkındalık ve ifade	-	*f*: 1	-	*f*: 1
Yabancı dillerde iletişim	-	-	-	-
Öğrenmeyi öğrenme	-	-	-	-
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	-	-	-	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	-	-	-	-

Tablo 61'de görüldüğü gibi, gözlemler sırasında en sık görülen yetkinlik "anadilde iletişim" (*f*: 4) yetkinliğidir. "Anadilde iletişim" yetkinliğine yönelik

gözlemlerden elde edilen bulgularla ilgili örnekler şu şekildedir: Ö3 ile 02.03.2020 tarihinde gerçekleştirilen Matematik dersindeki gözlemde Ö3'ün, sorunun cevabını vermeye çalışan öğrenciye "*Düzgün cümlelerle ifade et*" dediği gözlenmiş; Ö2 ile 18.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi gözleminde ise öğrencilerin unsurları (kişi, olay, yer ve zaman) önceden verilmiş bir hikâyeyi kendi ifadeleriyle yazdığı görülmüştür.

Öğretmenlerin derslerinde anadilde iletişim yetkinliği dışında "dijital yetkinlik" (*f*: 1), "sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler" (*f*: 1) ve "kültürel farkındalık ve ifade" (*f*: 1) yetkinliklerine de yer verdiği gözlenirken; diğer yetkinlik alanlarıyla ilgili herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Gözlemlenen bu yetkinliklerle ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur:

Dijital yetkinlik: Ö2 ile 17.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersi gözleminde Ö2'nin, teknolojik aletlerin güvenli kullanımı konusunda "*Bilgisayarı ödevlerimiz için kullanmalıyız ya da merak ettiğimiz şeyleri araştırmak için de kullanabiliriz. Ama özellikle yaşımıza uygun olmayan sitelere girerek ya da yaşımızdan büyük oyunları oynamaya çalışarak bilgisayarda zaman harcamamalıyız… Bazen de bir iki çizgi filmi ailenizin izin verdiği sürede izleyebilirsiniz*" dediği gözlenmiştir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Ö1 ile 25.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersi gözleminde Ö1, oyuncağın mağazaya iade edildiği canlandırma etkinliğinde "*Oyuncağı mağazaya iade ediyoruz. Tabii ne lazım? Fişimiz lazım değil mi? Fişimizi çıkarıyoruz. Fişimizi veriyoruz*" açıklamasını yapmıştır.

Kültürel farkındalık ve ifade: Ö2 ile 18.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi gözleminde iki öğrenci öğretmene öğrenci belgesi almaları gerektiğini söylemiştir. Ö2, nedenini sormuş ve öğrenciler halk oyunları kursuna yazılacaklarını söyleyince, Ö2 onları tebrik ederek "*Aferin size*" demiştir.

4.9. Eğitim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına yönelik elde edilen bulgular, görüşmeler ve gözlemler özelinde aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

4.9.1. Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik sorulan ilk soru, değerlendirme yapmanın amaçları hakkında ne düşündükleri olmuştur. Bu soruyla ilgili elde edilen cevaplara göre, öğretmenler değerlendirme yapmanın amacını kazanımların gerçekleşme düzeylerini belirlemek (Ö1, Ö2, Ö3) ve buna göre eğitim sürecini yönlendirmek (Ö1, Ö2) olarak belirtmiştir.

Konuyla ilgili görüşünü "*Benim için değerlendirmenin temel amacı şudur, hani var olan hedeflenen kazanıma ne kadar ulaştık ne kadar ulaşamadık, ulaştıysak bunun üstüne ne katabiliriz, ulaşamadıysak nasıl telafi edebiliriz şeklinde ben bakıyorum değerlendirmeye*" sözleriyle açıklayan Ö1, değerlendirmeyi aynı zamanda bir süreç olarak gördüğünü ve değerlendirme aracılığıyla öğrencilerini bir üst seviyeye çıkarmayı amaçladığını ifade etmiştir. Ö1'in bu görüşüne yönelik ifadelerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

> "Değerlendirme de aslında bir sonuç değildir, bir süreçtir. Çünkü eğitimin sonu yoktur. O yüzden bu dinamizmi hiçbir zaman kaybetmemek için bence değerlendirme bu açıdan benim için çok önemlidir. Hiçbir zaman öğrenciye tamam sen oldun demiyorum. A bak şurada birinci çıta, ikinci çıta, üçüncü çıta, dördüncü çıta ve bu çıta sonsuzdur dediğim şekilde. Sadece çocuğa a bak sen bunu öğrendin, sıradaki hedef bu. Değerlendirme sürekli hedefi yükseltmektir, o şekilde söyleyeyim" (Ö1)

Değerlendirme yapma ile ilgili olarak Ö2, "*Süreci yönlendirmek anlamında bizim için çok önemli. Hani 'bir anlamış mı, bir bakalım' deyip öğrencilerinizle küçük değerlendirmeler yapıyorsunuz aslında. Bu soruları cevaplayamayan ya da bu etkinliklere katılamayan ya da katıldıysa da bir ikisini yapıp geri kalanını yapamayan öğrenci olursa aynı konuyu bir daha anlatıyorum*" demiş ve bu konuyu yeniden anlatma sürecini öğrenciye özel olarak gerçekleştirerek öğrencilerin geride kalmamasına özen gösterdiğini belirtmiştir. Ö2'nin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Ama sadece onlara özel olarak anlatıyorum. O konuyu bir tekrar anlatıp üstünden tekrar birkaç soru sorup, yerleşip yerleşmediğine konuyu anlayıp anlamadığına bakıp o şekilde küçük değerlenmeler yapıp sürece o şekilde devam ediyorum. Yani onları geride bırakıp konulara devam etmek demek zaten üstüne gelecek bir sonraki konuyu da

> anlamaması demek. Dolayısıyla o alttaki konuyu boş bırakmadan geçmeye çalışıyorum" (Ö2)

Ö3 ise, değerlendirme yapmanın amacı ile ilgili olarak "*Geri dönüt için mutlaka olması gereken bir şey. Ne kadar anlayıp ne kadar anlamadığını ölçmek bizim için önemli*" ifadelerine yer vermiştir. Ö3 bu görüşüne ek olarak, değerlendirmenin öğrenci performansına göre yapılması gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır: "*Tabii bir de neyi ne kadar verdiğini ve neyi ne kadar alabildiğini fark ettikten sonra değerlenme kıstası da ancak o derecede olmalı. Ne kadar verdim ben? Sadece bu kadarını verdiysem, çocuktan da bu kadarının geri dönütünü alabildiysem zaten ben diğer konuya ondan sonra geçiyorum*"

Öğretmenlere değerlendirme için ne tür uygulamalar yaptıkları sorulduğunda, öğrencilere sözlü olarak sorular sorduklarını (Ö1, Ö2, Ö3), ev ödevi olarak verdiği çalışmaları kullandıklarını (Ö1), öğrencileri gözlediklerini (Ö1, Ö3), çoktan seçmeli sorular hazırladıklarını (Ö2) ve yazılı yaptıklarını (Ö3) belirtmişlerdir.

Ö1, öğrencilerini değerlendirmek için kullandığı soruları onlarla sohbet ederken sorduğunu belirtmiş ve görüşlerini "*Özellikle konularla alakalı soru-cevap şeklinde yapıyorum. Öğrenci ile sohbet havasında konuşup da aslında gizil sorularla ne bilip bilmediğini bazen öğrenebiliyorum*" sözleriyle açıklamıştır. Ö1, bazen öğrencilerini tahtaya kaldırarak sözlü yaptığını ve verdiği ev ödevlerini değerlendirme amaçlı kullandığını şu ifadelerle belirtmiştir: "*Bazen tahtaya kaldırarak, sözlü şeklinde yaptığım oluyor. Ödev şeklinde değerlendirdiğim oluyor. Hadi şu ödevi yapalım ama kendiniz yapmak şartıyla, ödevler ile değerlendirme yapıyorum*". Bunlar dışında Ö1, öğrencilerini değerlendirirken kendi gözlemlerini de kullanmaktadır. Ö1, bununla ilgili şunları söylemiştir: "*Bir de çocuğun özgüveni, çocuğun tavırları, derse katılımı zaten aslında bir şeyler uyandırıyor yani, az çok bir fikir ediniyorsunuz çocuğun hani kazanımı ne ölçüde elde ettiği ile alakalı aklınızda bir fikir oluşabiliyor. Yani bazen çocuğun kendini güzel bir şekilde ifade etmesi, sorduğunuz soruyu bilmese dahi onu ifade etme şekli de yani çocuğun verdiği cevap soru ile alakalı olmasa bile benim için bir değerlendirme içerir*". Ö1, değerlendirme araçlarını çoğunlukla kendisinin hazırladığını, bununla birlikte paylaşım sitelerinden de yararlandığını ve buradan edindiği değerlendirme araçlarını kendine göre düzenleyerek kullandığını belirtmiştir. Ö1'in bu görüşüne yönelik alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Bunları çoğunlukla kendim hazırlıyorum. İnternette zaten bir sürü örneği var, onlardan da yararlanıyorum. Onları indirip düzenlemek suretiyle yapıyorum" (Ö1)

Ö2, değerlendirme sürecinde hem kendine kayıt oluşturmak hem de veliye dönüt sağlamak için yazılı formda çoktan seçmeli sorular hazırladığını, bununla birlikte sözlüye de yer verdiğini belirtmiş ve görüşlerini "*Biraz daha yazılı olabilecek, elimizde kalabilecek hem kendimize hem veliye de dönüt verebileceğimiz türde değerlendirmeler yapıyoruz. Bunlar genelde çoktan seçmeli olabiliyor ya da küçük sözlü türleri olabiliyor. Mesela bir çarpma işlemi öğrettiğimizde tahtaya bir iki soru yazıp, hani evet bunlardan yaptı mı, yapamadı mı? Hatırlıyor mu, unutmuş mu gibi… Bunları yapıyoruz. Bu şekilde değerlendirmiş oluyoruz yani*" sözleriyle açıklamıştır.

Ö3 ise, görev yaptığı sınıf seviyesine bağlı olarak yazılı sınavlar yaptığını, bununla birlikte öğrencileriyle ilgili gözlemlerini ve sözlü olarak sorduğu sorulara öğrencilerin verdiği yanıtları değerlendirdiğini belirtmiştir. Ö3'ün görüşlerini açıklarken "*Ya biz işte bu mihver dersler dediğimiz derslerde genelde 3 tane yazılı yapıyoruz her dönem. Diğer derslerden ikişer tane yapıyoruz. Ders içerisindeki kanaatimizi kullanıyoruz, hani derse katılmaları işte, onları falan kullanıyoruz. Ama ben daha çok sınıf içerisindeki, bu dedim ya soru-cevap şeklinde işlediğimde başta verebildiği cevap şekliyle sonda verebildiği cevap şekline bakıyorum genelde*" ifadelerine yer verdiği görülmüştür. Değerlendirme için kullandığı yazılı sınavları zümresiyle birlikte hazırladığını belirten Ö3, hazırlanan bu yazılı sınavlardan farklı düzeydeki ve öğrenciler için en uygun soruları belirlediklerini ifade etmiştir. Ö3'ün bu görüşüyle ilgili ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

> "Şimdi biz bu yazılıları aslında genel olarak şey yapıyoruz, zümrece hazırlıyoruz. Birer tane yazılı örneği çıkarttık, harmanladık. Yani hangisini yapabiliriz? Hangisindeki hangi soru tiplerini alabiliriz? Çünkü benim öğrencilerimi bir tık daha alt seviyede olarak gördüğüm için, ona üst seviyelerdeki soruları soramam. O yüzden biraz böyle çıkarttığımız sorular oldu. Mesela, şimdi çok zor sorular da sormak gerekir ki çocuk orada bir şaşırsın farklı bir soru tipini görsün. Çok kolay da sormak gerekir. Orta seviyede de sormak gerekir" (Ö3)

Öğretmenlere, değerlendirme sonunda beklenmedik düzeyde yüksek ve düşük başarı durumunda ne yaptıkları sorulduğunda, düşük başarı karşısında öğretimi

tekrarladıkları (Ö1, Ö2, Ö3), yüksek başarı karşısında ise bir sonraki konuya geçtikleri (Ö1, Ö2, Ö3) belirtilmiştir. Öğretmenlerin bununla ilgili görüşlerinden alıntılar aşağıda gösterilmiştir:

> "Şimdi çok düşük olduğu zaman öncelikle tabi bir şey, karamsarlık ister istemez oluşuyor. Başarı düşük olduğu zaman, biz bunu anlatamamışız demek ki deyip bir daha o konuyu baştan anlatıyoruz. Yüksek olduğu zaman da bir sonraki seviyeye, bir sonraki aşamaya, bir sonraki çıtaya çok rahat, özgüvenli bir şekilde başlıyoruz" (Ö1)
>
> "Eğer gerçekten çok düşükse konuyu muhtemelen tekrar anlatıyoruz. Zaten bir sonraki konu onun içinden bir bilgiyi içerdiği için boş geçmememiz gerekiyor. Dolayısıyla muhtemelen konuyu tekrar anlatıyoruz. Yüksek başarı durumunda tebrik ediyoruz, mutlu oluyoruz. Hatta bize böyle bir başarı yaşattıkları için ekstra sevinip yolumuza devam ediyoruz" (Ö2)
>
> "Genel olarak bir başarısızlıkta o konuya tekrar geri dönüyorum. Tekrar işliyorum yani o konuyu. Başarılı olduklarında da yani güzel oluyor, çok mutlu oluyorsun. Tekrardan o konuya dönmüyorum. Geç" (Ö3)

Öğretmenler, düşük bir başarı oranı ile karşılaştıklarında öğretimi tekrarlarken öğrenme-öğretme sürecinde değişikliğe gittiklerini belirtmiştir. Ö1, bununla ilgili görüşünü "*Neyi yanlış yaptım ki bu çocuklar bu kazanımı elde edemedi ve bu başarıyı aldım? Önce hatayı kendimizde arayıp strateji yöntemimizi değiştiriyoruz*" sözleriyle açıklamış; Ö2, "*Mesela o dönemde anlatım yöntemini kullanmışım ve olmamış bu sonuca ulaştıysa, biraz daha sonra cevabı kattığımız, biraz daha öğrencileri tahtaya çıkararak anlattığımız, biraz daha onların etkin olduğu, katılımın arttığı bir ders işleyerek bir kere daha deniyoruz*" demiş ve Ö3 ise "*Bu senin söylediğini yanılmıyorsam sosyal bilgilerde yaşadım ben. Yaşadığımda bir hafta boyunca eski konuları tekrar ettim. Hatta ben böyle küçük bir fasikül gibi bir şey hazırladım, 2 sayfalık falan*" ifadelerini kullanmıştır.

4.9.2. Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerden alındın ders planları ile gözlem bulguları incelendiğinde, planlarda yer alan ölçme-değerlendirme uygulamaları ile gözlemlenen ölçme-değerlendirme uygulamaları arasında genel olarak uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Örneğin, Ö2'nin Matematik dersi için sunduğu planın (Ek-6) ölçme-değerlendirme kısmında yer alan bölme işlemlerinin, ilgili kazanıma ait "20 içinde doğal sayılarla

kalansız işlem yapılır.” açıklamasına uygun olmadığı belirlenirken; Hayat Bilgisi ders planında (Ek-7) ölçme-değerlendirme için belirtilen soruların, öğrencilere ders sonunda sorulduğu gözlenmiştir. Ö3’ ait planlar incelendiğinde ise; Matematik ders planının (Ek-8) ölçme-değerlendirme kısmında, ders kitabına ait 149., 154. ve 159. sayfalarında yer alan alıştırmaların değerlendirme amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Ancak gözlem bulgularına göre Ö3’ün ders kitabını 157. sayfadan itibaren kullandığı, kullanılan sayfalara denk gelen 159. sayfada ise alıştırmaların değil konuya yönelik örnek soru çözümlerinin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, Ö3’ün Türkçe dersi için sunduğu ders planının (Ek-9) ölçme-değerlendirme bölümünde belirtilen formların hiçbirinin kullanılmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin, eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili uygulamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretim sürecinde bireysel olarak değerlendirildikleri (Ö1, Ö2, Ö3), öğrencilerin ön bilgilerinin kontrolü için değerlendirme yapıldığı (Ö1, Ö3); değerlendirmelerde öğretmenlerin +/- (Ö1, Ö3) ve yıldız vermeyi (Ö2) bir değerlendirme ölçütü olarak kullandıkları görülmüştür. Bu bulgularla ilgili gözlem detaylarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğretim sürecinde bireysel olarak değerlendirilmesiyle ilgili olarak Ö1, 27.02.2020 tarihinde “M.1.1.3.2. 20’ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.” kazanımı için bir öğrenciyi tahtaya kaldırmış ve sorduğu çıkarma işlemini yapmasını istemiştir. Ö1, soruyu cevaplayamayan öğrenciye parmaklarını kullanmasını söyleyerek sorunun doğru cevaplandırılmasını sağlamıştır. Ö1, öğrencileri tahtaya çıkararak bireysel değerlendirme yapmanın dışında, etkinlikler sırasında öğrenciler arasında gezinerek veya onları bizzat masasına çağırarak değerlendirmiştir. Bununla ilgili Ö1’e ait gözlem bulgularından örnekler şu şekildedir: 26.02.2020 tarihindeki matematik dersinde, “M.1.1.3.2. 20’ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.” kazanımına yönelik olarak Ö1, kaynak kitaptaki soruların bir kısmını öğrencilere çözdürmüştür. Sonrasında Ö1’in, öğrenciler arasında gezinerek cevapları kontrol ettiği ancak tahtaya geçerek “*Ya ben ne diyorum? Bakın çoğunuz yanlış yapmış*” diyerek soruları yeniden açıkladığı ve öğrencilere yeniden yapmalarını söylediği gözlenmiştir. Bu sırada Ö1, soruları çözen öğrencilerin cevaplarını masasında kontrol etmiştir.

Öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi ile ilgili olarak Ö2 ve Ö3’e ait gözlem bulguları ise şöyledir:

18.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2’nin “M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer.” kazanımıyla ilgili öğrencilere kaynak kitaptaki

problemleri çözdürürken "Önce bir kendi kendinize düşünüp yapın, yapabilenleri bir göreyim" diyerek öğrencilerin çözümlerini bireysel olarak kontrol ettiği gözlenmiştir. Ö2, soruları çözemeyen öğrencilerin fazlalığını görünce ilk soruyu açıklayarak kendisi çözmüş; öğrenciler diğer soruları çözerken de öğrenciler arasında gezinerek tek tek kontrol etmiş ve ihtiyaç duyanlara gerekli açıklamaları yapmıştır. Ö3 ise, 04.03.2020 tarihli gözlemde "M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar." kazanımına uygun olarak tahtaya beş tane zaman ölçme birimlerinin birbirine dönüştürülmesi ile ilgili soru yazmış ve sınıftan rastgele öğrenciler seçerek soruları tahtada çözdürmüştür. Çözemeyen öğrencilere gerekli açıklamaları yaparak soruları çözmelerini sağlamıştır.

Gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımla ilgili ön bilgilerini kontrol etmek için ölçme ve değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak Ö1 ve Ö3' ait gözlem bulgularından örnek şu şekildedir: 26.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen sınıf gözleminde Ö1'in, "M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar." kazanımıyla ilgili etkinliklere başlamadan önce "*Evet, doğal sayılarda çıkarma işlemi… İlk saat giriş yaptık. Çıkarma işleminde artış mı söz konusu yoksa azalma mı söz konusu?*" diyerek derse giriş yaptığı gözlenmiştir. Ö3 ise, 06.03.2020 tarihli Türkçe dersinde "T.4.4.17. Sayıları doğru yazar." kazanımıyla ilgili olarak Romen rakamlarının doğru yazımına yönelik ders kitabındaki etkinliği yaptırırken tahtaya "I" yazıp öğrencilere "*Bu kaç?*" diye sormuş ve öğrenciler "Bir." diye yanıtlamıştır. Daha sonra "II" yazıp öğrencilere bakmıştır ve öğrenciler "İki." demiştir. Sonrasında Ö3, sırasıyla 20'ye kadar olan Romen rakamlarını tahtaya yazmış; öğrenciler sırasıyla karşılığını söyleyince Ö3, "*Romen rakamlarını az buçuk hatırladıysak iyi bir şey*" demiştir.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin sembolik araçları değerlendirme ölçütü olarak kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu durumla ilgili gözlemlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

24.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö1, "T.1.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır." kazanımıyla ilgili olarak önceden açıkladığı metinde geçen kelimelerin anlamını bir öğrenciye sormuş; soru sorduğu öğrenci kendisine cevap vermeyince, o öğrenciye eksi vermiş ve öğrenciyi "*Derse katıl*" diyerek uyarmıştır. Ö1, bir başka öğrenciye bu kelimelerden birinin anlamını sorup cevabını alamayınca o öğrenciye de eksi vererek "*Bunların hepsini sene sonunda karnenizde göreceksiniz. Birinci dönemdeki gibi öyle 90'lar 100'ler yok, haberiniz olsun*" demiştir.

19.02.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö2, "M.2.1.4.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer." kazanımına yönelik olarak öğrencilere kaynak kitaptaki soruları çözdürmüş ve çözümünü kontrol ettirmek için masasına gelen öğrencilerden doğru cevabı verenlerin defterine yıldız atmıştır. Etkinlik sayfasındaki bütün sorular bittiğinde ise her soru için yıldız alan öğrencileri yanına tekrar çağırarak defterlerine nazar boncuğu etiketi yapıştırmıştır.

Ö3 ise, 02.03.2020 tarihindeki matematik dersinde "M.4.1.6.3. Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler." kazanımına yönelik tahtaya bir problem yazmıştır. Ö3'ün yazdığı problemin bir çokluğun belirtilen kesir değerini bulmaya yönelik olduğu (120'nin ¼'ü ve 3/6'sı) görülmüştür. Problemi yazarken Ö3'ün, "*Biraz zorlaştırıyorum size, biraz…*" dediği ve sonrasında problemin çözüm sürecini sınıfa açıkladığı gözlenmiştir. Ayrıca Ö3, "*Bunu ilk yapıp getirenin matematiğine artı vereceğim*" demiştir. Ö3'ün açıklamalarına rağmen soruyu doğru çözebilen öğrenci çıkmayınca Ö3, sorunun nasıl çözüleceğini yeniden açıklamıştır. Soruyu doğru çözebilen öğrenci hâlâ çıkmayınca Ö3, "*Yapamıyorum yok, uğraş biraz. Bak sana bir yol çiziyorum*" demiş ve problemin çözümünü (sonucu söylemeden) adım adım yeniden anlatmıştır. Bu açıklama sırasında bir öğrencinin soruyu doğru çözdüğü ve Ö3'ün iki öğrenciye daha artı vereceğini belirttiği gözlenmiştir. İki öğrenci daha soruyu doğru çözene kadar beklenmiş ve Ö3 soruyu ilk doğru çözen öğrenciyi tahtaya kaldırarak problemi çözdürmüştür.

4.10. Eğitim Programının Bağlam Boyutuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarıyla İlgili Elde Edilen Bulgular

Eğitim programının bağlam boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına yönelik elde edilen bulgular, görüşmeler ve gözlemler özelinde aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

4.10.1. Bağlamla İlgili Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Eğitim programının bağlam boyutuyla ilgili olarak öğretmenlere ilk önce, görev yaptıkları sınıfta/okulda öğretim programlarını uygularken öğretmenlik bilgi ve becerilerini iyi bir şekilde sergileyebilip sergileyemedikleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin üçü de bu soruya yanıt olarak, öğretmenlik bilgi ve becerilerini iyi bir şekilde sergileyemediklerini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak Ö1

"*Sergilediğimi düşünmüyorum, düşünemiyorum*" ifadelerini kullanırken; Ö2 "*Hayır. Sadece olması gerektiği kadarını yapabildiğimi düşünüyorum*" demiş ve Ö3 ise sadece "*Hayır*" yanıtını vermiştir. Öğretmenlere bu görüşlerinin sebebi sorulduğunda ise gerekçe olarak; okulun sahip olduğu fiziksel imkanları (Ö1, Ö2, Ö3), öğrenci özelliklerini (Ö2, Ö3), okul idaresi ve meslektaş desteğinin eksikliğini (Ö1, Ö2), kalabalık sınıf mevcudunu (Ö1, Ö2), programla ilgili bilgi eksikliğini (Ö1, Ö2), okul çevresine ait sosyo-ekonomik düzeyi (Ö1) ve öğretim programlarının özelliklerini (Ö1) göstermişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken okulun sahip olduğu fiziksel özelliklerin kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö1, görev yaptığı sınıfın küçük oluşunun kullandığı yöntem/tekniği olumsuz etkilediğini ve okulun ortak kullanılan alanlarının çoğunlukla dolu olduğunu vurgulayarak "*Yani geldin gördün sınıfımızı, küçücük bir sınıf. Yani drama yaptırmak istiyorum. Yaptıramıyorum. Kütüphaneye gidelim, küçücük kütüphane ve orada sürekli bir sınıf var. Hani randevu ile gidebiliyoruz kütüphaneye. Dışarı çıkıyorsun, rahat rahat oyun oynatayım diyorsun, futbol sahasında 2-3 tane sınıf var. Bahçeye gidiyorsun, orada etkinlik yapayım diyorsun orası dolu*" demiştir. Ayrıca Ö1, okulda bulunan teknolojik altyapının zayıf olduğunu ve bu durumun kullandığı yöntem/tekniklerde soruna neden olduğunu belirtmiştir. Ö1'in görüşlerini açıklarken şu ifadeleri kullandığı görülmüştür:

> "Teknoloji altyapı eksikliği var okulumuzda. Okulun sağlam bir internet altyapısı yok. Sınıflarda projeksiyon, akıllı tahtamız yok. Bilgisayar sınıfımız yok. Yani derslik dışında bizim hiçbir şeyimiz yok maalesef. Yani teknolojiyle birleştiremiyoruz, hani istediğimiz en etkili yöntem bile olsa teknoloji ile birleştiremediğiniz zaman, duyulara hitap eden şeyleri, etkinlikleri artırmadığınız zaman, teknolojiyi yeteri kadar kullanamadığınız zaman, bu fiziksel altyapının özellikle teknolojik fiziksel alt yapının eksik olmasından dolayı bazı sıkıntılar yaşadık" (Ö1)

Ayrıca Ö1, okulun sahip olduğu bu fiziksel koşulların kendisini sınırlandırdığını belirtirken "*Benim sunacağım, istediğim veya önerebileceğim yöntem için fiziki bir altyapının olması gerekir. Mesela ben en çok yapmak isteyip de yapamadığım şey, her çocuğun bir minderinin olduğu ayakkabılarını çıkarıp rahat bir şekilde minderine uzanıp kitabını açıp kitabını okuması idi. Biz bunu bir türlü yapamadık. Ne bahçede yapabiliyoruz ne sınıfta yapabiliyoruz. Yani fiziki şartların yetersizliği sizi bir nevi belli kalıpların içerisine girmeye zorluyor*" ifadelerini kullanmıştır.

Okulun sahip olduğu fiziksel özelliklerin öğretim programlarını uygulamadaki etkisine yönelik olarak Ö2, görev yaptığı sınıfın güney yönünde olmasından dolayı çoğunlukla fazla aydınlık ve sıcak olduğunu belirterek "*Öğrenciler sınıflarda çok fazla aydınlık ve güneş ışığına maruz kaldığı için aşırı sıcak oluyor ve olumsuz etki yaratabiliyor*" demiştir. Bu durumla ilgili, okul idaresinin her yıl öğretmenler arasında derslikleri değiştirdiğini, ancak bu yerleşik olmayan düzenden dolayı materyallerinin devamlılığını sağlayamadığını ve bu yüzden motivasyonunu kaybettiğini belirten Ö2, görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır:

> "Biz de sınıflarımızda yerleşik bir düzen kurabilseydik, dört sene boyunca aynı sınıfta kalabilseydik belki daha fazla materyali sınıfta bulundurma şansımız olurdu. Belki panolarımızı daha etkin kullanma şansımız olurdu çünkü her sene onları çıkartacağımızı bildiğimiz için, her sene o kadar malzemeyi taşıyacağımız için ve dolayısıyla biliyorsunuz okullarda birçok şeyi karton materyal kullanarak yapıyoruz ve hepsinin parçalanacağını bildiğimiz için bir yerden sonra aslında yapma şevkinizi de yitiriyorsunuz. Bu yüzden olabilecek en az materyalle sınıfınızı donatmaya çalışıyorsunuz diyeyim" (Ö2)

Fiziksel koşulların etkisine yönelik olarak Ö3 ise, sabahçı devrede görev yapmasına bağlı olarak öğrencilerin okula çok erken gelmesinin ve sınıflarındaki iklimlendirmenin yetersiz olmasının etkisini vurgulamıştır. Ö3'ün görüşlerini açıklarken "*Biz sabah 7:30'da derse başlıyoruz, 7:20'de okulda oluyorlar. İlk ders ya da ikinci dersi ne kadar aktif işlerse işlesin o çocuğun hazırbulunuşluğu ne olacak? Kendini hazır hissedebilir mi? Bunlar önemli. Fiziksel açıdan başka, ısıtma ve soğutmaya bakarsan, biz klimayla ısınıyoruz. Buz gibi bir sınıfta bizim klimamızın bozulduğu zamanlar da oldu. Buz gibi sınıfta öğrenci titreyerek ne kadar derse adapte olabilir? Yani bu gibi birçok şeyler çocuğun şeyini etkiliyor yani, derste öğrenme sürecini bence etkiliyor yani*" ifadelerine yer verdiği görülmüştür.

Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci özelliklerinin nasıl etkili olduğu ile ilgili olarak Ö2, sınıfında Türkçe bilmeyen öğrencilerin varlığını vurgularken; Ö3, öğrencilerinden beklediği performansı göremediğini belirtmiştir. Ö2 ve Ö3'ün bu görüşleri ile ilgili ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Her öğretim yöntem tekniğini kullanamıyoruz. Etkinlik yaptığımızda Türkçe bilmeyen öğrenci dışarıda kalıyor, anlamıyor. Onu katmaya çalışırken bu sefer yapacağınız

> etkinlikten çok farklı bir şeye dönüyor. Bunların hepsini bir araya getirmeye çalışırken ders süreniz bitiyor ve ortada hiçbir şey yok. 40 dakikalık bir dersten bahsediyoruz ve bir sonraki farklı bir derse geçeceksiniz. Tabii ki her istediğiniz, her aklınızda kurduğunuz ya da hayal ettiğiniz öğretimi uygulayamıyorsunuz" (Ö2)
>
> "Verdiğinin karşılığını 4-5 kişi veriyor sana. Hani bu kadar kendini parçalayıp da eylülde geldiğinde okuma yazmayı unutmuş, hiçbir şekilde yaz tatilinde bir defa defterini kitabını açmamış, kalemini eline almamış öğrenciyi görüyorsun. Geçen sene benim kendimi parçaladığım çocuklar bunlar mı diyorsun?" (Ö3)

Meslektaş desteğinin eksikliğiyle ilgili olarak Ö2, zümre toplantılarının yüzeysel geçtiğini ve bunun yerine öğretim uygulamalarının okul için nasıl düzenlenebileceği ile ilgili konuşulması gerektiğini şu sözlerle açıklamıştır: "*Bir araya geliyoruz, görüşmemiz gereken günden maddelerini yüzeysel olarak gerçekleştiriyoruz ve çok da kendimizden bir şey katmadığımız bir toplantı şeklinde geçiyor. Benim tercihim okulumuzun yapısına göre daha farklı neler yapabileceğimizi konuştuğumuz, kendi öğrencilerimize kendi okul çevremize göre şekillendirebileceğimiz ve ekleyebileceğimiz şeylerin olduğu bir toplantı tercih ederdim*". Bu durumla ilgili olarak Ö1 ise, diğer öğretmenlerin kendi yaptığı etkinlikleri başka öğretmenlerle paylaşmaktan kaçındığını ve öğretmenler arasında rekabetçi bir ortam bulunduğunu belirtmiştir. Ö1 görüşlerini açıklarken "*Yani şöyle söyleyeyim. Çok güzel bir etkinlik hazırlıyor öğretmenimiz, birinci sınıf öğretmeni. Bunu A şahsı ile paylaşıyor ama B şahsıyla paylaşmayabiliyor veya hiç paylaşmıyor, sadece kendisi yapıyor. Yani herkesin bir ön plana çıkma çabası var*" ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca Ö1'in, meslektaş desteğinin eksikliği dışında okul idaresinin desteğini de hissetmediğini belirtirken "*Şu milli eğitimin o kadar çok evrak işi var ki müdür yardımcılarını çoğu zaman göremiyoruz. Bir işimiz düştüğü zaman, bir şey plan-projeyle alakalı görüşmeye gittiğiniz zaman bile hep ikinci ve üçüncü randevuda ancak isteklerimizi dile getirebiliyoruz. Bir proje getirdiğiniz zaman hani böyle 'Aa çok güzel, destekliyoruz' gibi bir tepkileri maalesef olmadı*" ifadelerini kullandığı görülmüştür.

Öğretmenler, sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı öğretim programlarının uygulanmasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö1, sınıf mevcudunun kullandığı öğretim yöntem/tekniğini etkilediğini "*Özellikle grupla öğrenme yöntemini ben sene başında kullanmak istedim, sonra baktım sınıfın kalabalığı bu noktada sıkıntı oluyor. Böyle olunca mecburen geri çekilmek zorunda kaldım. 32 tane öğrenci var ve sınıfımız da nispeten küçük olduğu için böyle grup çalışmalarını çok fazla*

yapamadık açıkçası" sözleriyle açıklamıştır. Ö2 ise, görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır: "*Sınıf mevcudunun fazlalığı sıkıntı. Yani, evet 20 öğrenci olup da benim sınıfımda okuma yazma bilmeyen ya da yabancı uyruklu öğrenci olabilirdi. O zaman 10 öğrenciyi farklı görevlendirirdik, 5-6 tanesiyle farklı çalışma yapardık. Geri kalanına farklı bir çalışma uygulardık. Bunu yapabiliriz, daha önce de yaptık. Ama 38 öğrenci ile bunu yapmak gerçekten zor*".

Öğretmenler, öğretim programının uygulanmasında bazı bilgi eksikliklerinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu durumla ilgili olarak Ö1, eğitim bilimlerinde güncel bilgilere sahip olmadığını vurgularken; Ö2 ise, programların uygulanmasına yönelik teorik olarak sahip olduğu bilgilerin, pratikte nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> "Sizin önünüze konan yığınla kazanımı işlemek ve yetiştirmek zorunda olmak alışkanlık haline geldi artık. O kadar planlamadan, plandan, programdan, stratejilerden, yöntemlerden, eğitim bilimlerinde yeni gelen şeylerden git gide uzaklaşıyoruz ki" (Ö1)
> "Ben bu durumlarda ne yapacağım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum. Yani uygulama kısmında 'ne yapabilirim'i bilmiyorum. Hani her şey biraz teoride kalıyor. Her şey biraz kâğıt üstünde kalıyor. Bu bilgiyi birçok öğretmenin sahip olduğunu biliyoruz. Yani birçok mesela yöntem tekniğe birçok öğretmenin sahip olduğunu, böyle tekniklerin var olduğunu uygulanabilirliğini ve bunların öğrenciyi daha başarılı hale getireceğini herkesin bildiğini düşünüyorum. Ama bunları nasıl uygulayacağımız konusunda çok yetersiz olduğumuzu da düşünüyorum" (Ö2)

Bu görüşlere ek olarak Ö1, öğretim programlarının uygulanmasına sosyo-ekonomik düzeyin ve öğretim programlarının sahip olduğu özelliklerin de etkili olduğunu belirtmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyin etkisine yönelik Ö1, görüşlerini "*Eğer sosyoekonomik düzeyi farklı olsaydı ve o sosyoekonomik düzey de çocukların eğitim düzeyine yansımış olsaydı tabii ki yöntemler farklılaşacaktı. Bütün çocuklarınız savcı, hâkim, polis işte doktor, mühendis çocuğu… Hepsi üç yaşından beri kreşe gitmiş. İngilizce eğitimi almış. Çok güzel ana okullarında dersler almış. Okuma yazmanın belli bir kısmını halletmiş bir okulda çalışsaydım tabii ki farklı materyaller, farklı yöntemler, farklı etkinlikler deneyecektim, denemek zorunda kalacaktım. Çünkü o çocukların ihtiyaçları farklı. Hem farklı yöntemler kullanmaya hem farklı etkinlikler yapmaya hem de farklı bir boyutta ders işletmeye sizi zorlayacaktır*" sözleriyle açıklamıştır. Program

yapısına yönelik olarak ise Ö1, öğretim programlarının sınırlayıcı olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir:

> "Kazanımları bence öğretmenin kendisi sene başında oturup iyice irdeleyebilmeli ve değiştirebilecek yetkinliği de olmalı, gücü de olmalı, yetkisi de olmalı ama bunlar yok. Bunlar olmadığı için var olan etkinliği, kazanımları vermek zorundasınız. Şöyle düşünebiliriz: Siz evinizi sarıya boyatmak istiyorsunuz. Aslında ortama en uygun renk sarıdır. Ama kutuyu açtığınızda kahverengi bir boya ile karşılaşıyorsunuz. Elinizde başka boya yok o kahve rengi boyayı duvara sürmek zorundasınız yani, ona benzetebilirim yani. Bazen içinizden şunlar geçiyor: sarı, kırmızı, mavi, yeşil, mor bir gökkuşağı gibi boyayayım geliyor ama kovanın içerisinde tek renk var işte onu boyamak zorunda kalıyorsunuz" (Ö1)

4.10.2. Bağlamla İlgili Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programlarını uyguladıkları bağlama yönelik gözlem bulguları her öğretmen özelinde incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Ö1 ile gerçekleştirilen gözlemlerde, Ö1'in sınıfında bir projeksiyon perdesi bulunmasına rağmen, projeksiyon cihazının ve bir bilgisayarın yer almadığı; bu durumun bir sonucu olarak Ö1'in sınıf gözlemleri sırasında herhangi bir teknolojik araç kullanmayarak dersle ilgili açıklamalarda yazı tahtasından yararlandığı; sınıftaki her bir öğrenciye ait kaynak kitapların bulunduğu gözlenmiştir. Örneğin, Ö1 ile gerçekleştirilen 25.02.2020 tarihindeki Türkçe dersi ve 26.02.2020 tarihindeki Matematik dersi gözleminde, Ö1'in öğrencilere etkinlik yaptırmak için, sınıfta yer alan dolaptan çıkardığı her bir öğrenciye ait kaynak kitapları öğrencilere dağıttığı gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde ayrıca Ö1'in görev yaptığı sınıfta, öğrenci sıralarından dolayı dar bir hareket alanının bulunduğu ve öğrencilerin ders boyunca genellikle yerlerinde oturduğu görülmüştür. Ö1'in canlandırma yapma gibi yöntemleri kullanırken ise sınırlı sayıda öğrenciyi tahtaya kaldırdığı gözlenmiştir. Örneğin, 24.02.2020 tarihli Hayat Bilgisi dersi gözleminde Ö1, öğrencilere evlerinin adresini bilmeleri ile ilgili olarak canlandırma yöntemini kullanırken öğrencileri ikişer ikişer tahtaya kaldırmış ve tahtada bulunan öğrenci sayısını arttırmamıştır. Bununla birlikte Ö1 ile gerçekleştirilen gözlemlenen bütün derslerin sınıf içinde işlendiği ve gözlemler boyunca sınıf dışı ortamlara başvurulmadığı görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde Ö1'in görev yaptığı okulda yardımcı personellerin çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, 26.02.2020 tarihli sınıf gözleminde rahatsızlanan bir öğrencinin sebep olduğu bir durumdan dolayı sınıf zemininin temizlenmeye ihtiyacı olmuş ve Ö1, görevli personeli çağırarak sınıfı temizletmiştir. Ö1'in meslektaşlarıyla iletişimiyle ilgili olarak, öğretimsel gerekçelerle olmasa da öğrencilerin yaşadığı sorunlarla ilgili meslektaşlarıyla iş birliği yaptığı görülmüştür. Örneğin, 27.02.2020 tarihli gözlemde Ö1 ve okulda görev yapan başka bir öğretmenin öğrenciler arasında yaşanan bir problemi birlikte çözdüğü görülmüştür. Ö1'in velilerle iletişimiyle ilgili olarak ise, 28.02.2020 tarihinde gerçekleştirilen gözlemde sınıfında rahatsızlanan bir öğrencinin annesini telefonla arayarak durumu bildirdiği ve öğrencinin annesini okula çağırdığı gözlenmiş; ders arasında öğrenci annesine teslim edilmiştir.

Ö2'ye ait sınıf gözlemleri bağlam açısından incelendiğinde, sınıfta, öğretmen masasında bir dizüstü bilgisayar ve sınıf tavanına asılı bir projeksiyon cihazının bulunduğu görülmüştür. Ö2, başvurduğu kaynak kitabı kullanırken masasında bulunan bilgisayardan bu kaynak kitabı açmış ve projeksiyon cihazı aracılığıyla tahtaya yansıtmıştır. Örneğin, 17.02.2020 tarihli Hayat Bilgisi dersine ait gözlemde Ö2'nin teknolojik araçların güvenli kullanımına yönelik ders kitabında yer almayan etkinlikleri ve konu açıklamalarını tahtaya yansıtmıştır. Bu sırada Ö2'nin aydınlık olan sınıfı koyu renk perdelerle kararttığı gözlenmiştir. Ö2'ye ait gözlemlenen bütün dersler sınıfta gerçekleşmiş, Ö2 sınıf dışı ortamları kullanmamıştır. Sınıftaki öğrenci sıralarının ise dört sıra olarak sıralandığı ve her sıra sütunu arasında yalnızca bir kişinin geçebileceği kadar boşluk olduğu görülmüştür. Sınıftaki hareket alanı, yazı tahtası ile en öndeki sıra arasında kalan boşluk kadardır. Ö2'nin 12.03.2020 tarihindeki Matematik dersinde bölme işleminin anlamını kavratmaya çalıştığı dersinde, öğrencileri tahtaya çıkararak öğrenciler üzerinden bölme işlemini anlattığı gözlenmiş; ancak bu sırada sınıfta bir kargaşanın oluştuğu görülmüştür. Yeteri kadar boşluk olmayan alanda öğrenciler sıkıştığından ve Ö2'nin oluşturduğu gruplar birbirine karıştığından etkinlik süreci uzayarak iki ders saati boyunca sürmüştür.

Ö2'nin meslektaşlarıyla ilişkisine yönelik olarak, 17.02.2020 tarihindeki gözlemde sınıfa başka bir öğretmenin elinde pastayla girerek Ö2'nin doğum gününü kutladığı ve sınıfça alkışlandığı görülmüştür. Sınıfı ziyaret eden öğretmen, sınıftaki öğrencilere Ö2 gibi bir öğretmene sahip oldukları için çok şanslı olduklarını söyleyip sınıftan çıkmıştır. Ö2 ayrıca sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenciler için, sınıfındaki diğer öğrenciler etkinliklerini yaparken, ayrı uygulamalar yapmıştır. Örneğin, Ö2 farklı tarihlerde

gerçekleştirilen gözlemler boyunca, öğrenciler etkinliklerini yaparken yabancı uyruklu birkaç öğrenciyi tek tek yanına çağırarak onlara okuma yaptırmıştır. Ö2'nin yabancı uyruklu öğrencilerle ve velileriyle iletişim kurarken bazen beden dilini kullandığı, bazen de sınıftaki diğer öğrencilerden yardım aldığı görülmüştür. Örneğin, 18.02.2020 tarihindeki sınıf gözleminde yabancı uyruklu bir öğrencinin annesi çocuğunu almak için sınıfa gelmiş, bu sırada Ö2'nin öğrenci sınıftan çıkarken montunu alıp almadığını beden dilini anlatarak sorduğu ve söylemek istediği diğer şeyleri sınıftaki başka bir öğrenci yardımıyla ilettiği gözlenmiştir.

Bağlamla ilgili Ö3'e ait sınıf gözlemleri incelendiğinde ise, Ö3'ün görev yaptığı sınıfta bazı öğrencilerin ikili, bazı öğrencilerin ise tekli oturduğu görülmüştür. Hiçbir öğrencinin oturmadığı boş sıraların da bulunduğu sınıfta yazı tahtası ve öğrenci sıraları arasında -Ö1 ve Ö2'nin görev yaptığı sınıfa kıyasla- geniş bir boşluğun olduğu gözlenmiştir. Gözlemler süresince öğrenciler genellikle yerinde oturmuş; Ö3 gözlemlenen diğer öğretmenlerde olduğu gibi sınıf/okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmamıştır. Ö3'ün görev yaptığı sınıfta teknolojik herhangi bir aracın (bilgisayar, projeksiyon cihazı, yazıcı vb.) bulunmadığı gözlenmiştir. Ö3 ihtiyaç halinde yazı tahtasını kullanarak çizimler yapmıştır (Fen bilgisi dersinde tahtaya dereceli silindir çizimi, matematik dersinde analog saat çizimi gibi). Meslektaşlarla iletişime ilişkin olarak, Ö3'ün sınıfının diğer öğretmenler tarafından -çoğu öğretimsel amaçlı olmak üzere- sıklıkla ziyaret edildiği gözlenmiştir. Örneğin, Ö3'le yapılan gözlemlerin ilki olan 02.03.2020 tarihli gözlemdeki ilk derse bir öğretmen sınıfa gelerek araştırmacıya hoş geldiniz demiş ve Ö3'e iyi dileklerini iletmiştir. Aynı derste başka bir öğretmen ise, Ö3'ün sınıfına uğrayarak öğrencilere dağıtılacak bir etkinlikle ilgili Ö3'ün fikrini almıştır. Başka bir örnek olarak, 06.03.2020 tarihli sınıf gözleminde bir öğretmen Ö3'e bir deneme sınavı vermiş ve içinde bulunan soruları inceleyerek dönütlerini kendisine sunmasını istemiştir. Ayrıca Ö3, 13.03.2020 tarihli gözlemde aynı okulda görev yapan başka bir öğretmeni telefonla arayarak öğrencilerin boyaması için boş bir Türk Bayrağı sayfası istemiş, o öğretmen ise boyama sayfasını bir öğrenciyle Ö3'e göndermiştir. Ö3'ün görev yaptığı sınıftaki bazı öğrencilerin malzemelerinin eksik olduğu görülmüştür. Örneğin, 04.03.2020 tarihli sınıf gözleminde Ö3 öğrencilere okudukları bir metinle ilgili düşüncelerini resmetmelerini istemiş; resim defteri bulunmayan öğrenciler için A4 boyutunda kağıtlar dağıtmıştır. 05.03.2020 tarihli sınıf gözleminde ise bir öğrencinin derste uyuduğu, Ö3'ün ders bitiminde zilin sesiyle uyanan öğrenciye elini yüzünü yıkamasını söylediği görülmüştür.

4.11. Nicel ve Nitel Verilerin Karşılaştırılmasıyla Elde Edilen Bulgular

Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını programla ilgili bilgi sahibi olmak, programı anlamak, uygulamak ve ihtiyaca göre uyarlamak olarak açıklamaları bu kavramı doğru algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler eğitim programı okuryazarlığına sahip olmanın, öğretim sürecinin kalitesini ve öğretmenin başarısını arttıracağını; öğretim sürecinin kontrolünü ve ölçme değerlendirmeyi kolaylaştıracağını; öğrenci başarısını yükselteceğini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olmanın öğrenme-öğretme sürecine katkılarının farkında olduklarını göstermektedir. Araştırmanın nicel bulguları da bu yönde olmuş, öğretmenlerin EPOÖ'den yüksek puan aldıkları, bir diğer ifadeyle eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu saptanmıştır ($\bar{x}$=4.09).

Araştırma öğretmenlerin EPOÖ'nin yazma alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının ($\bar{x}$=3.98), okuma alt boyutundan elde edilen ortalama puandan ($\bar{x}$=4.20) nispeten daha düşük olduğu bulunmuştur. Eğitim programı okuryazarlığının yazma boyutu öğretmenlerin kazanıma uygun öğretim yöntemini belirleyebilme, öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme ve seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme gibi becerilerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin derslerine ait planlar incelendiğinde de planların gözlemlenen derslerle ilişkili olmayan özellikler barındırdığı görülmüştür.

Görüşmeler sırasında öğretmenler, eğitim programı okuryazarlığının nasıl geliştirileceği ile ilgili olarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitimler, öğretmenlere eğitim programlarının hazırlanmasında sorumluluk verilmesi ve öğretim programlarına gerekli özenin gösterilmesi önerilerini sunmuşlardır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı eğitim programıyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış; neredeyse tamamı (%97.1) herhangi bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol almamış; büyük bir çoğunluğu (%69.5) askı sürecinden haberdar olmayan, %77.3'ü, bu süreçte hiçbir zaman görüş/öneri bildirmediğini ifade eden öğrenmenlerdir. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde de göreve başlamadan önce eğitim programlarıyla ilgili ders alma durumunun öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenirken, hizmet içi eğitime katılanlar lehine anlamlı olarak farklılıklar gözlenmiştir. Aynı şekilde, öğretmenlere eğitim programının hazırlanmasında sorumluluk verilmesi ve öğretim

programlarına gerekli özenin gösterilmesiyle ilişkili olarak program geliştirme sürecinde rol alma, askı sürecinden haberdar olma, askı sürecinde görüş/öneri bildirme, öğretim programlarını edinme/inceleme durumlarının eğitim programı okuryazarlığını olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesi amacıyla getirdikleri önerilerin gerçekte sahip olmadığı özellik ve davranışlara işaret etmektedir.

Anket formundan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%67.6) gelişmiş ülkelere ait eğitim programlarını çoğu zaman merak etmekte; bu ülkelere ait eğitim programlarını ise bazen (%45.9) incelemektedir/araştırmaktadır. Bu bulguya benzer şekilde, görüşmeler sırasında bir öğretmen Japonya, Finlandiya, Çin gibi ülkelerin neler yaptığını merak edip bu ülkelerin eğitimle ilgili çalışmalarını incelediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47.3), derslerinde öğretim programlarında bulunan kök değerlere çoğu zaman yer vermeye dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, gözlemler sırasında öğretmenlerin, öğretim programlarında yer alan kök değerlere (adalet değeri hariç) yer verdikleri; programda yer alan kök değerler dışında, eşitlik, empati ve temizlik gibi başka değerleri de ele aldıkları gözlenmiştir. Yine öğretmenlerin yarısına yakını (%48.5), öğretim programlarındaki anahtar yetkinliklere derslerinde yer vermeye çoğu zaman dikkat ettiklerini belirtmiş; ancak gerçekleştirilen gözlemlerde programda yer alan sekiz adet anahtar yetkinlikten sadece dördünün ele alındığı ve öğretmenlerin başka herhangi bir yetkinliğe yer vermediği gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu derslerinde öğretim programına bağlı kaldığını (%51.2) ve ders sırasında öğretim programlarını hazır bulundurduğunu (%41.2) belirtse de gerçekleştirilen gözlemler sırasında, öğretmenlerin derslerine ait öğretim programını hazır bulundurduğu veya herhangi bir şekilde bu programlara başvurduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır.

Anket formundan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yarısına yakınının (%44.9) ölçme-değerlendirmede internetteki paylaşım sitelerinden yararlandığını göstermiştir. Bu durumla ilişkili olarak bir öğretmen görüşmeler sırasında, internette fazlasıyla ölçme-değerlendirme ile ilgili örnek bulunduğunu ve bunlardan yararlandığını ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise, internetteki paylaşım sitelerinden yararlanma durumunu içeriği zenginleştirmek amaçlı kullandığını açıklayarak belirtmiştir. Başka bir nicel bulguya göre ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%90) ölçme-değerlendirme yaparken çoğunlukla çeşitli yöntemler/teknikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler sırasında öğretmenler ölçme değerlendirme yaparken sözlü yapma, öğrencileri

gözlemleme, çoktan seçmeli yazılı hazırlama gibi sınırlı çeşitlilikte ölçme-değerlendirme yöntemlerini/tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf gözlemlerinde ise öğretmenlerin öğrencilerini ders sürecindeki etkinlikler aracılığıyla bireysel olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Diğer yandan, öğretmenlerin neredeyse tamamının (%93.4) öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini görmek için ölçme-değerlendirme yaptıkları bulunmuştur. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin, ölçme-değerlendirmeyi bir sonuç değil, süreç olarak gördüklerine ve öğretim sürecini yönetmek olarak gördüklerine dair açıklamaları, bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Yine gözlemler sırasında öğretmenlerin, ders işleyişi sırasında öğrencilerini bireysel olarak değerlendirmeleri ve onlara dönüt/düzeltme sunmaları, bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programlarının uygulanmasında okulun sahip olduğu imkanların (%93.9) ve okulun bulunduğu çevreye ait sosyo-ekonomik düzeyin (%80) etkili olduğunu belirtmiş, görüşme yapılan öğretmenler de görüşme sırasında aynı değişkenlere değinerek okulun sahip olduğu fiziksel imkanların, kalabalık sınıf mevcudunun ve okul çevresine ait sosyo-ekonomik düzeyin öğretim programlarını uygulamada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer nicel bulgu, öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin çoğunlukla (%73.9) okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullandıklarını göstermektedir. Ancak gözlemler sırasında derslerin tamamı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (%59), kazanımları zamanında yetiştirmede zorluk yaşamadığını belirtirken, görüşme yapılan öğretmenler programda kazanımlar için verilen sürenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Gözlemler sırasında ise öğretmenlerin özellikle üst düzey kazanımların gerçekleşmesinde zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür. Nicel veri toplama aracında öğretmenlerin çoğunun (%72) kazanımları öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden düzenlediği/sırasını değiştirdiğini ifade etmişi, görüşme ve sınıf gözlemlerinde de öğretmenler öğrencilerinin özelliklerine göre kazanımları yeniden düzenlemişlerdir. Bu düzenlemeler kimi zaman mevcut kazanımın yeniden düzenlenmesi (düzeyini değiştirme) şeklinde, kimi zaman da öğrenci ihtiyacına göre yeni kazanımlar belirlemek şeklinde kendini göstermiştir.

Anket formundan elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğu ders kitapları dışında başka kaynaklara ihtiyaç duymakta (%70.2), içeriği zenginleştirmek için kendine ait kaynaklarının bulundurmaktadır (%79). Görüşme ve sınıf gözlemlerinde de benzer bulgular elde edilmiş, ders kitaplarındaki içeriği yetersiz bulduklarını, kaynak kitaba

ihtiyaç duyduklarını ve içeriği zenginleştirmek için bu kaynak kitapları kullandıklarını ifade eden öğretmemelerden ikisi derslerinde kaynak kitap kullanmışlardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterliliklerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorumlar ayrı başlık altında sunulmuş ve daha sonra olarak birlikte değerlendirilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitim program okuryazarlık düzeylerini yüksek algıladıklarını göstermiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarıyla (Aslan, 2019; Çetinkaya & Tabak, 2019; Gülpek, 2020) ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle (Aslan & Gürlen, 2019; Avar Vayvay, 2020; Gülpek, 2020; Kuyubaşıoğlu, 2019) yürütülen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonucun büyük çoğunluğu (%75.9) eğitim fakültesi mezunu ve 21 yıldan daha uzun süre öğretmenlik deneyimine sahip olan (%63.9) katılımcıların eğitim programları konusunda sahip oldukları bilgi ve beceriyi yeterli görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte veri toplamada kullanılan ölçme aracının bir öz değerlendirme olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin kendilerini gerçekçi ve tarafsız bir şekilde değerlendirmemiş olma ihtimali de bulunmaktadır. Ross (2006), bireylerin yüksek performansın neye benzediği hakkında hiçbir fikirleri olmadığında veya ellerinden gelenin en iyisini yapamadıklarında, öz değerlendirme sırasında bütün maddeleri "en iyi" olarak işaretleyebileceklerini belirtmektedir. İnsanlar çoğu zaman ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçerler. Taylor (2015), bir arada olma, kendini gerçekleştirme, bağlanma, itibar, güç vb. önemli sosyal ihtiyaçlar olduğunu belirtirken, O'Brien (2011), çok yaygın bir eğilim olan kendini olduğundan daha iyi görme eğiliminin de kendini beğenme ve beğenilme arzusu olarak ifade edilen bir diğer sosyal ihtiyaçtan kaynaklandığının altını çizmektedir. Beğenilme arzusu bireylerin kendilerine yönelik olan algılarını olumluya dönüştürmek, sevgi ve saygı ihtiyaçlarını gidermek ve kendilerini daha iyi hissetmek için başkalarından olumlu dönüt almaya yönelik duydukları istektir (Kaşıkara & Doğan, 2017, s.54). Dolayısıyla öğretmenler tarafından yapılan bu değerlendirme, yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarı olmanın gerektirdiklerini tam olarak bilmemelerinden kendilerine yönelik yanlış bir

değerlendirme yapmış olmalarından veya beğenilme eğilimiyle kendilerini olduğundan daha iyi görme/gösterme çabasından da kaynaklanmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının "yazma" boyutundan elde ettikleri ortalama puanın, "okuma" boyutundan elde edilen ortalama puandan nispeten daha düşük olmasıdır. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim programını okuma açısından kendilerini daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Benzer bir bulgu Erdem ve Eğmir' in (2018) çalışmasında da elde edilmiş, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığının yazma boyutundan daha düşük puan elde ettikleri saptanmıştır. Yıldız ve Baycan (2012) ve Baş' ın (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında ise öğretmenlerin program geliştirme yeterliliklerini orta düzeyde algıladıkları görülmüştür. Sonuçlar arasındaki bu farklılıklar araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının yapısal özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmada kullanılan eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinde okuma boyutundaki ifadeler daha çok "anlama, ayırt etme, seçme" gibi becerileri kapsamakta; yazma boyutunda ise "hazırlama, yazma, tasarlama, zenginleştirme" gibi öğretmenin daha aktif olmasını gerektiren becerileri içermektedir. Örneğin, "*Hedefe uygun içerik seçebilirim*" ölçeğin okuma boyutuna ait bir ifadeyken; "*Hedefe uygun içerik yazabilirim*" ifadesi ölçeğin yazma boyutuna aittir (Bolat, 2017). Bu durumda öğretmenlerin ölçeğin yazma boyutundan düşük puan elde etmeleri, yeni bir hedef oluşturma, hedefe uygun içerik ve eğitim durumlarını tasarlama ve ölçme-değerlendirme araçları geliştirme gibi konularda kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada olduğu gibi alanyazında da içeriğin takip edilmesinde ders kitaplarının öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığının (Fan, Cheng, Xie, Luo, Wang & Sun, 2021) ve öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler, materyaller, ölçme-değerlendirme araçları gibi ihtiyaç duyulan belgeler için çoğu zaman internetteki paylaşım sitelerinden yararlandıklarının (Altunkaynak & Çağımlar, 2020) saptanması, araştırmaya katılan öğretmenlerin "yazma" boyutundaki becerilere ihtiyaç duymadıkları gibi bir olasılığı da düşündürmektedir.

Alanyazında farklı fakültelerden mezun ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinde cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını gösteren çalışmalar olduğu gibi (Erdamar, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Karakuş, 2016), kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2018; Avar Vayvay, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Gülpek, 2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen

bu araştırmada da cinsiyet, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu durumda genel olarak cinsiyetin eğitim programı okuryazarlığı üzerinde belirleyici bir rolü olup olmadığı hakkında araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleriyle öğretmen zihniyeti (Şimşek & Kaya, 2021), öğretmenlik mesleği genel öz yeterlilik algısı (Akbulut & Aküzüm, 2021), öğrenme-öğretme sürecinde aktif öğrenme tekniklerini uygulama düzeyi (Şimşir & Ünal, 2021) ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşler (Korkmaz & Çemrek, 2021); bilgi iletişim teknolojilerini kullanma (Guillén-Gámez, Lugones & Mayorga-Fernández, 2019) gibi öğretmenlik mesleğinin farklı boyutlarıyla ilgili yürütülen araştırmalarda da cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu durum araştırmadan elde edilen sonucun katılımcıların görev yaptığı kademeyle de ilgili olabileceğini de düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, bununla birlikte 10 yıl altı ve 20 yıl üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin ölçeğin yazma boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip oldukları bulunmuştur. Benzer bir sonuca Baş'ın (2016) çalışmasında rastlanmış, beş yıl ve daha az ve 20 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere göre program geliştirme yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. On yıldan az bir süredir öğretmenlik yapan katılımcıların daha yüksek puan elde etmeleri lisans bilgilerinin daha taze olmasıyla, 20 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olması ise deneyimle birlikte programa, okul sistemine ve okul yaşantılarına hâkimiyetlerinin artması ve mesleğe yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesiyle açıklanabilir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin özel alan yeterliliklerinin gelişmesinde deneyimin çok önemli bir yeri olduğunun (Çetin, 2017; Kuşdemir Kayıran & Özyurt, 2020; Kusiani, Ansar, Bakri, Syukrano, Yusriadi & Manoktong, 2021) ve yaş ilerledikçe mesleğe yönelik tutumların olumlu yönde geliştiğinin saptanması (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Demir & Gelişli, 2018; Kıroğlu, 2011) bu görüşü destekler niteliktedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne ve göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumuna göre program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Birçok çalışmada da eğitim fakültesi ve diğer fakülte türlerinden mezun olan öğretmenler arasında, eğitim-öğretimi planlama, öğrenme-öğretme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme alanlarındaki

yeterliliklerine yönelik anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır (Keçeci, 2020; Pul & Aksu, 2020; Yenen & Kılınç, 2018). Bu sonuçlarda deneyimin özel alan yeterliliklerini geliştirmedeki gücünü gösterir niteliktedir. Ancak bu öğretmen yetiştirme programları ve öğretim süreçlerinin niteliği açısından düşündürücü ve tartışılması gereken bir durumdur. Gündoğan'ın (2019) çalışmasına göre hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitim programlarına dair en fazla dersi sınıf öğretmeni adayları almaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de %75.9' u eğitim fakültesi mezunu, %76.3'ü göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders almış kişilerdir. Dolayısıyla elde edilen bu sonuçlar alınan hizmet öncesi eğitimlerin teoride kaldığını düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının ders işleyişinden memnun olmadıklarını (Gökyer, 2012), aldıkları derslerin fazla kuramsal olduğunu ve aldıkları eğitimi pratiğe dökemediklerini (Orhan, 2017), geleneksel yetiştirildiklerini (Şahin, 2014) düşündüklerini, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programlarının teori ağırlıklı bir yapıya sahip olduğunu (Yazcayır & Yıldırım, 2021) gösteren araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri arasında derse girdikleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark olmaması ise ilkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulmasından (MEB, 2014) kaynaklanıyor olabilir. Çünkü sınıf öğretmenleri meslekleri gereği verdikleri tüm derslerin öğretim programlarına hâkim olmak ve bu programları farklı sınıf düzeylerinde uygulamak durumundadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise derslerine ait öğretim programlarını basılı ya da dijital olarak edinen ve detaylı bir şekilde inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin hem okuma hem de yazma boyutunda öğretim programlarını kısmen edinen ya da hiç edinmeyen öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasıdır. Okumak, genellikle ilgilendiğimiz şeyler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için atılan ilk adımdır (Lee, 2016). Ancak Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2010) belirttiği gibi edinilen bilgileri etkili bir şekilde inceleyebilmek, anlamlandırabilmek, değerlendirebilmek ve üzerine yenisini inşa edebilmek için okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla genel olarak program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenen katılımcıların derslerine ait öğretim programıyla ilgilenmeleri gerek programda belirtilen kazanımları (hedefler), bu kazanımlara yönelik açıklamaları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi boyutları hakkında daha fazla bilgilenmeleri gerekse bu sürecin okuryazarlık becerilerini geliştirmesi açısından beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise herhangi bir öğretim programının geliştirilmesi sürecine katılan öğretmenlerin, katılmayanlara göre hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda anlamlı düzeyde daha fazla puan elde etmeleridir. Programlar, öğretimin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine yön veren; uzman kişilerce hazırlanmış resmi belgelerdir (Bergqvist & Bergqvist, 2017; Fer, 2019). Öğretmenler de bu belgelerin geliştirilmesinde kilit rol oynayan, uygulama sırasında gerekli materyalleri sağlayan veya yeni materyaller geliştiren, öğretim programlarının amaçlarına ulaşma yollarını belirleyen, sınıfta gerekli değişiklikleri sağlayan ve uygulayan kişilerdir. Carl'a (2009) göre bilgi, deneyim ve yetkinlikleriyle öğretmenler herhangi bir program geliştirme çabasının merkezinde olmalı, fikirleriyle bu sürece dâhil edilmeli, programın uygulanmasını etkileyen çevrenin bir parçası olarak görülmek zorundadır. Çünkü öğretmenler öğretim uygulamaları hakkında en çok bilgi sahibi olan ve öğrenmeyi destekleyen kişilerdir (Akt. Alsubaie, 2016, s.107). Birçok araştırma eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında, öğrenci başarısında öğretmenlerin çok ciddi farklar oluşturduğunu (Caena, 2011: Kunter vd. 2013; Miller, Ramirez ve Murdock, 2017; Johansson, Myrberg ve Rosén, 2015). Bu açıdan, program geliştirme sürecinde rol alan öğretmenlerin de program ögelerini anlayabilme ve bu ögeler arasındaki ilişkiyi kurabilme becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bunun nedeni program geliştirme sürecine dâhil olmanın, programlarla ilgili öneriler sunabilmeyi ve bununla ilgili araştırmalar yapabilmeyi, programların sonuçlarını değerlendirebilmeyi, paydaşlar arasındaki ilişkileri kurabilmeyi vb. gerektirmesidir (Ornstein & Hunkins, 2017). Nitekim yapılan araştırmalar programa ilişkin bilgi, beceri ve program geliştirmeyle ilgili bilgi ve deneyim eksikliğinin program geliştirme çalışmalarında sürecin işleyişini engellediğini göstermektedir (Baş &Şentürk, 2019; Li, 2006; Maphosa & Mutopa,2012; Nutravong, 2002). Dolayısıyla bu süreçte rol alan öğretmenler var olan programı anlamanın ötesinde hedef yazma, içeriği zenginleştirme, öğretim materyalleri tasarlama, ölçme araçları hazırlama, etkinlikler planlama vb. gibi eyleme dönük bir süreç içinde de aktif olduklarından var olan becerilerini daha da geliştirmiş olabilir.

Araştırmada askı sürecinden haberdar olma ve bu süreçte nadiren de olsa görüş bildirmenin de öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür. Görüş, bir olay, varlık veya düşünce üzerinde varılan bir yargıdır (TDK, 2011) ve Çelebi (2020) bir yargıda bulunmanın bilinçli bir yönelimi gerektirdiğini belirtmektedir. Bilinç hali ise, genel itibarıyla bir şeyin ne, nasıl, ne kadar ve ne durumda olduğunun farkında olma halidir (Çelebi, 2020). Herhangi bir eğitim programının başarısı

veya başarısızlığı uygulamaya/etkinliğe bağlıdır (Messick ve Reynolds, 1991, Akt. Baş &Şentürk, 2019). Öğretmenler de mevcut programın uygulamadaki eksikliklerini gören kişiler olarak programa en yakın kişilerdir (Boyle & Charles, 2016, Jadhav& Patankar, 2013). Bu açıdan, araştırmada askı sürecinden haberdar olan ve görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik bir bilince sahip olduğu; öğretimin gerçekleştirilmesindeki hata ve eksikliklerin farkında oldukları ve görüşleriyle sadece kendi mesleki gelişimlerine değil, sınıf içi öğretim etkinliklerinin gelişimine büyük katkı sağladıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda gelişmiş ülkelerin eğitim programlarını merak eden ve inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ülkeler için gelişmişlik, nitelikli bir eğitim sisteminin varlığına işaret ettiğinden (Çubukçu, Yılmaz & İnci, 2016) araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ülkelere ait eğitim programlarını merak etmeleri bir eğitimci olarak doğal bir durumdur. Olumlu bir duygu olarak ilgi ve merak, bireyleri keşfetmeye yöneltmekte ve bu yöndeki çabalarının devam etmesini sağlamaktadır (İnan Kaya, 2016). Öğretmenlerin de gelişmiş ülkelerin eğitim programlarına yönelik sahip oldukları bu ilgi ve merak, onları araştırmaya ve incelemeye yönelterek bilişsel ve duyuşsal olarak aktif bir öğrenme sürecine dâhil etmektedir. Bir diğer ifadeyle ülkelerin eğitim programlarını inceleyen öğretmenlerin karşılaştırma yaparak hem kendi ülkelerindeki mevcut eğitim sistemini ve eğitim programlarını sorguladığı, hem de inceledikleri ülkelerdeki eğitim programları ile ilgili bir görüş geliştirdiği söylenebilir. Wade ve Kidd (2019), merak ve bilgi arasında ilişki olmasına rağmen, merakın tek başına öğrenme sağlamada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Dolayısıyla merak etmekten öteye giderek, farklı eğitim programlarını da anlamaya, anlamlandırmaya, yorumlamaya ve onlara eleştirel bakabilmeye çalışan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olacağını söylemek mümkündür.

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretim programında yer alan kök değerler ve anahtar yetkinliklere derslerinde "sıklıkla" yer vermektedir. Toplum tarafından kabul gören ve iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışı ayırt etmemizi sağlayarak, davranışlarımıza yön veren (Tahiroğlu ve Çetin, 2015) değerler dünyaya geldiğimiz andan başlayan yaşantı ve öğrenmelerle kazanılır. Aile içinde başlayan değerler eğitimi yakın ve uzak çevreyle en fazla da eğitim kurumlarında yapılan değer eğitimi ile mümkün görülmektedir (Sezer, 2008). Okulda gerçekleşen değer eğitimi

okutulan derslerin öğretim programları temel alınarak yapılmaktadır. Türkiye'deki okullarda değerler eğitiminin tüm derslerde kök değerler olarak yer alması 2017 yılında yenilenen ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan öğretim programlarındaki köklü değişimle meydana gelmiştir. MEB (2017) program ana metninde yaptığı açıklamada ulusal ve uluslararası düzeyde, kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyulacak olan yetkinlikleri de tanımlayarak, eğitim sisteminin temel amacını, değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan program öğrencileri üst bilişsel becerileri kullanmaya yönlendiren anlamlı öğrenmeyi sağlayan, daha önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerden beklenenler ise gelişim evreleri ve bireylerin gelişim özelliklerinin farklılıklar dikkate alınarak programların amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların yapılması şeklinde ifade edilmiştir. MEB' in (2017) altını çizdiği gibi programın belirlenen hedeflere ulaşmasında en önemli faktör öğretmenlerdir. Okullarda değerleri ve yetkinlikleri kazandırmaya etkinlikleri planlama, uygun zamanda ve uygun şekilde kazandırılması ve etkili bir şekilde sürdürülebilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Bu açıdan araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde programdan belirtilen kök değerlere ve yetkinliklere sıklıkla yer vermeleri programdaki değişiklikler hakkında bilgileri olduğunu göstermektedir. Program okuryazarlık düzeyi açısından derslerinde değerler ve yetkinliklere her zaman yer verdiğini belirten öğretmenler lehine anlamlı fark çıkması ise değerler eğitimini kazanımları anlama, ders içeriğinin ve sürecini bu değer ve yetkinlikleri kazandıracak şekilde yönlendirmeyi gerektirmesi açısından beklenen bir sonuç olmuştur. Çünkü, değerler ve yetkinliklerin bir konu anlatımı gibi sunulmaması, sadece öğretim programına bağlı kalınmayıp öğretmenlerin sınıf, okul ve aile iş birliği içinde ve öğrencilerin aktif rol üstleneceği şekilde hayata geçirilmesi önemlidir (Eskimen, 2018).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerini planlarken öğretim programlarına sıklıkla bağlı kaldıkları görülmüş, program okuryazarlık ölçeği puanları açısından anlamlı fark ise öğretim programlarına bağlı kalmaya her zaman özen gösteren öğretmenler ile hiçbir zaman programa bağlı olmayan öğretmenler lehine olmuştur. Bümen, Çakar ve Yıldız (2014), öğretim programına bağlılığı, programın öğretmenler tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması olarak tanımlamaktadır. Öğretim programlarına katı bir şekilde bağlı kalmanın doğru olup olmadığına dair kesin bir kanının bulunmamakla

birlikte (Bümen vd. 2014) alanyazında bu konuyla ilgili farklı sonuçlar elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Botvin, Griffin, Diaz ve Ifill-Williams'a (2001) ait çalışmada 81 öğretmenin dersleri gözlenmiş ve bu öğretmenlerin derslerine ait öğretim programında yer alan temel noktalara değinme yüzdeleri %48.2 olarak hesaplanmıştır. Kendilerinin gözlemlendiğini bilmelerine rağmen, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılığın bu oranda kalması dikkat çekici bir sonuçtur. Benzer şekilde, Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh ve Falco (2005), çalışmalarına dâhil olan öğretmenlerinin hiçbirinin dersini öğretme öğretim programında yazıldığı gibi işlemediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca deneyimli öğretmenlerin programa bağlı olmaya daha eğilimli oldukları saptanmıştır. Bu çalışmalar öğretmenlerin derslerine ait öğretim programlarını olduğu gibi takip etmek yerine bulundukları ortam, koşullar ve öğrencilerini dikkate alarak kendi program anlayışlarını da yansıttıkları bir planlama yaptıklarını ve derslerini bu doğrultuda işlediklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarına "hiçbir zaman" bağlı kalmayan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının daha yüksek çıkmasının ardındaki gerekçe, kendi sınıflarına ve öğrencilerine göre öğretim programını uyarlama veya yeniden öğretimi tasarlamaları olabilir.

Araştırmada kazanımları öğrencilerin ihtiyacına göre her zaman düzenlediğini ve öğrencilerin ön öğrenmelerinin eksik olması durumunda dahi öğretimi yürütmekte "hiçbir zaman" sorun yaşamadığını belirten öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunun saptanması bu yorumu desteklemekte ve araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir. Özpolat'a (2013) ait çalışmada ise tam tersi bir sonuç elde edilmiş, öğretmenlere öğrencilerinin bir konuya ilgi göstermemesi; konunun güncelliğini yitirdiğini düşünmeleri ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda başka bir konunun işlenmesini önermeleri durumunda hangi kararı verecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerin %20.8'i bu durumda öğretim programına bağlı kalmanın mecburiyetini öğrencilere açıklayarak onları vazgeçmeleri için ikna edeceğini belirtmiş; %43.6'sı ise öğretim programında yer alan konuyu/kazanımı işleyip sorunu ilgili makamlara rapor edeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlere ayrıca öğrencilerin birkaç dersi, kendilerinin belirleyeceği bir mekânda ve yöntemle işlenmesini önermesi; ancak merkezi sınavlar açısından önemli olan bazı konuları/kazanımları işlemede geri kalındığı durumda teklifi kabul edip etmeme konusunda kararlarının ne olacağı sorulmuştur. Bu durumda da öğretmenlerin %57.4'ü öğretim programında yer alan kazanımları tamamlandıktan sonra zaman kalması hâlinde öneriyi değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin öğretim programının dışına çıkma eğilimi içinde olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenler, eğitim

programlarının uygulanması sürecinde öğrencilere uygun öğrenme ortamının ve içeriğinin oluşturulması gibi bağlamsal faktörleri değerlendirme ve uygun kararlar alma özerkliğine sahiptirler (Mandukwini, 2016). Öğretmenler bu kararlar sonucunda, eğitim programlarını kendi bağlamlarında, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre anlamakta ve gerçekleştirmektedir (Stabback, 2016). Dolayısıyla araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kazanımları sıklıkla yeniden düzeltmesi ya da sırasını değiştirmesi eğitim programını kendi bağlamsal faktörlerine göre uyarlama çabası olarak yorumlanabilir.

Türkiye' de öğrencilerin bir üst kademeye geçişiyle ilgili merkezi sınavların sekizinci sınıfta başlamaktadır. Yakın bir zamanda öğrencilerin eğitim hayatlarının etkileyecek bir merkezi sınavın olmaması da, sınıf öğretmenlerinin program dışına çıkmada bir risk görmemelerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve süreci onlara göre uyarlamaya odaklanmalarını sağlamış olabilir. Bir diğer ifadeyle araştırmanın ilkokulda yapılıyor olması ve sınıf öğretmenlerinin tüm derslerden sorumlu olmasının bu uyarlamaları yaparken onlara esneklik sağladığı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu düzenlemeleri her zaman yapan öğretmenlerin öğrencileri dersin kazanımlarına ulaştırmada "hiçbir zaman" zorluk çekmediklerini ifade etmeleri beklenen ve doğal bir bulgu olmuştur. Öğretmenlerin kazanımlar, ders içeriği, etkinlikler vb. için ayrılan ders sürelerini iyi yöneterek programı yetiştirme gibi bir kaygıyı yaşamamaları program okuryazarlığı açısından ele alınması gereken bir beceridir. Çünkü öğretim programlarında öngörülen sürelere uyabilme, öğretim programını anlama ve gerekli hazırlıkları yaparak olması gerektiği şekliyle uygulamayla ilgilidir. Araştırmanın ilginç olan sonucu kazanımları yetiştirmede her zaman sorun yaşadığını ve bunun için farklı derslerin sürelerini de kullandığını belirten öğretmenlerin de program okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek çıkmasıdır. Alanyazında öğretmenlerin ders sürelerini kazanımlar için uygun bulduğuna yönelik çalışmalara rastlandığı gibi (Gökçe, 2012; Çaycı, 2018); öğrencilerle birebir ilgilenmek zorunda olmak, beceriye dayalı kazanımların ve etkinlik temelli öğretimin varlığı gibi farklı sebeplerle (Çaycı, 2018) sürenin öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığını (Akıncı, Uzun & Kışoğlu, 2015; Balbağ & Karaer, 2017); eksik kazanımları tamamlamak için başka derslerin kullanıldığını saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Dağdelen & Köşterelioğlu, 2015). Hedefleri zamanında yetiştirmekte "her zaman" sorun yaşayan öğretmenlerin EPOÖ'den elde ettikleri puanların anlamlı olarak yüksek olması öğretmenlerin veri toplama aracını cevaplarken bu kazanımlar için fazladan zaman yaratmak, ek öğretim etkinlikleri

planlamak, farklı durumlara uyarlamak ve tüm bunları öğretim programına uygun şekilde yürütmek için çaba harcadıklarını düşünmeleri olabilir.

Araştırmada öğretmenler hedeflerin gerçekleştirilmesi için ders kitapları dışında başka kaynaklara "sıklıkla" ihtiyaç duydukları ve okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını "sıklıkla" kullandıkları saptanmış, bu kaynaklara daha sık başvuran öğretmenlerin program okuryazarlıkları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin farklı kaynaklardan yararlanmaları ders kitaplarındaki içeriği, etkinlikleri, ölçme-değerlendirme kısmını vb. yetersiz görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde farklı branştan öğretmenlerin çeşitli sebeplerle ders kitaplarını yetersiz bulduğu için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir (Arslan & Engin, 2019; Ataş & Yıldırım, 2020; Balbağ & Karaer, 2016; Çarkıt, 2019; Eskimen, 2018b; Karamustafaoğlu vd, 2015; Kaya & Perihan, 2017; Korur, 2018). Güngör ve Çavuş'un (2015) çalışmasında ise yardımcı kaynak destekli öğretimin, yalnızca ders kitabının kullanımına dayalı öğretime kıyasla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin yardımcı kaynaklar başvurması ders kitapları yetersiz bulmaları değil, öğrencilerin öğrenmesini daha da kolaylaştırmak ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmak da olabilir. Bu süreçte öğretmenlerin yardımcı kaynakları incelediği öğretim programlarında belirtilen hedeflere uygun içerikleri, eğitim durumlarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini dikkate alarak seçim ve uyarlama yapmaları kaçınılmazdır. Bu sonuca dayanarak, uygun kaynaklardan, uygun içeriklerin/etkinliklerin/ölçme-değerlendirme araçlarının seçilerek hedefe uygun birer bütün oluşturmanın, eğitim programı okuryazarlığının yazma boyutunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarını "her zaman" kullandığını belirten öğretmenlerin de program okuryazarlıklarının diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olması bu iki sonucun birbirini desteklediğini göstermektedir. Çünkü okul dışı öğrenme ortamları, dersin hedefleri ile ilişkili olarak düzenlenen gezi ve etkinliklerdir (Laçin Şimşek, 2011). Tıpkı sınıf içi öğretimdeki gibi belirli bir plan çerçevesinde ve uygun yöntem-tekniklerle yürütülen bu etkinlikler (Ertuğrul & Karamustafaoğlu, 2020), sınıf içi öğrenmeleri tamamlayan ve zenginleştiren etkinliklerdir (Şen, 2019). Bu açıdan bakıldığında, okul dışı öğrenme ortamlarına başvuran öğretmenlerin öğretim programını uygularken hedeflere uygun ortamları seçmeleri ve bu ortamlara uygun öğretim sürecini yönlendirmeleri söz konusudur.

Araştırma sonucunda okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğretim programını uygulamada "her zaman" etkili olduğunu ve okulun sahip olduğu

imkânları “her zaman” dikkate aldığını belirten öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okulun sahip olduğu özellikler sık sık araştırmalara konu olmakta, alanyazında veli beklentileri (Nartgün & Kaya, 2016), okulda akran zorbalığı (Horzum & Ayas, 2011), okul iklimi (Yüner, 2018) ve okul ortamında öznel iyi oluş (Sürücü, Yıldırım & Ünal, 2018) gibi çok farklı konularda araştırmalara rastlanmakta, okul seçiminin öğrenci başarısı ve aile memnuniyeti üzerinde etkileri olduğu görülmektedir (Austin & Berends, 2018). Öğretim sürecinde bu kadar farklı değişken üzerinde etkiye sahip olan okul imkânlarının, bu sürecin temel yapı taşı olan öğretim programlarının uygulanması sürecini de etkileyeceği açıktır. Özel okul ve devlet okulu gibi farklı imkânlara sahip okullarda öğretim programını uygularken kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılaştığı bilinmektedir (Ünsal & Çetin, 2019). Ancak burada kilit rol öğretmen ve öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerdir. Öğretmenler sahip oldukları özelliklerle eğitimin diğer öğelerini etkiler, geliştirir, dönüştürerek geliştirir (Adıgüzel, 2008). Öğretim programının öğelerinin doğru şekilde algılanıp okul imkânlarına göre uyarlanması ki bu durum eğitim programı okuryazarlığı yetkinliklerine işaret etmektedir (Bolat, 2017), programın esneklik özelliği gereği olup, işlevselliğini arttırmak açısından da son derece önemlidir. Alanyazında öğretmenlerin programın öngördüğü etkinlikleri yapamama nedenlerini daha çok fiziki donanımın yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, veli ilgisizliği, öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi vb. nedenlere bağlansa da (Doğan, 2010; Balbağ ve Karaer 2016; Geçer ve Özel, 2012; Karamustafaoğlu vd., 2015), Çetin (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin basit malzemelerle yaptıracakları etkinlikleri de yaptırmadıklarını belirlemiştir.

Elde edilen bulgular öğrencilerini değerlendirirken her zaman kazanımları dikkate alan, soru hazırlarken internetteki paylaşım sitelerinden yararlanan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Programın başarısı öğrenci davranışlarında yarattığı değişimle ölçülür. Değerlendirme yapmada esas amaç, öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumunu belirlemektir (Kayabaşı, 2007). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme yapılırken kazanımların doğru bir şekilde anlaşılması ve doğru ölçme aracının /araçlarının hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin soru yazarken yararlandıkları paylaşım siteleri/bloglar katkıda bulunan kişilerin eğitim-öğretimle ilgili deneyimlerini yansıtmakta ve öğretmenler için zengin bir içerik kaynağı sunmaktadır (Duffy & Bruns, 2006). Bu paylaşım sitelerini genellikle sınav soruları oluşturmak için takip eden öğretmenler (Tepe, 2020), meslektaşları tarafından hazırlanan farklı ölçme-değerlendirme soruları arasından kendilerine uygun olanları

seçebilmektedir. Farklı seçenekler arasından uygun olanı seçebilme yeterliliği program okuryazarlığının okuma boyutuyla ilişkilendirdiğinden (Bolat, 2017), paylaşım sitelerinden yararlanan öğretmenlerin program okuryazarlığının özellikle okuma boyutunun zamanla daha da geliştiği söylenebilir. Çünkü bu seçimi yapabilmek ders programının kazanımlarına, içeriğine hakim olmayı, kazanımların hangi öğrenme alanında olduğunu (bilişsel-duyuşsal-devinişsel), düzeyini anlamayı ve ona en uygun soruları belirlemeyi veya yazmayı içermektedir. Bununla birlikte paylaşım sitelerinin öğretmenleri hazırcılığa alıştırma ve üreticiliği azaltma gibi bir etkisi de olabilmektedir (Tepe, 2020). Bu nedenle kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme sadece uygun soru yazmayı veya seçmeyi değil, kazanımın özelliklerine hitap edecek çeşitlilikte yöntemler/teknikler kullanılmasını da gerektirmektedir. Tek tip ölçme aracı kullanmak tek tip insan yetiştirmeye hizmet edecektir ki bu insanın ve bilginin doğasına terstir. Berberoğlu'na (2006) göre bu duruma öğretmenlerin sınıfta "Test Çözmeyi" bir öğretim etkinliği gibi kullanmalarına ve öğrencilerin konuyu öğrenmekten ziyade soru çözüm yöntemlerini ezberlemelerine neden olmaktadır. Hiç bir sorunun tam anlamıyla her duruma uygun olması mümkün değildir (İn'nami & Koizumi, 2009). Her soru türünün kullanılması uygun olan durumlarda avantajlı ve kullanılmaması gereken durumlarda yaratacağı dezavantajlı yanları vardır (Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012). Bu nedenle ölçme-değerlendirmede çeşitliliği sağlama, paylaşım sitelerinde var olanlar arasından seçim yapmanın ötesinde bir çaba gerektirmektedir. Bu çeşitliliği sağlama çabası, yalnızca kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının farklılaşmasını değil, sonuç ve süreç değerlendirme gibi farklı değerlendirme türlerinin de kullanılmasını da gerektirmektedir. Araştırmada öğrencilerin süreçteki gelişimlerini görmek için "her zaman" çeşitli yöntemler kullanarak ölçme-değerlendirme yaptığını belirten öğretmenlerin hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda anlamlı düzeyde yüksek puan elde etmesi bu görüşü destekleyen araştırma bulgularındandır.

MEB'e göre öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim alanında kendini geliştirmelerini; ulusal ve uluslararası düzeyde gündemi takip etmelerini içermektedir (MEB, 2017b). Bu yeterlilikler uluslararası sınavlara yönelik doğrudan bir açıklamayı barındırmasa da Özcan ve Koştur (2019), öğretmenlerin uluslararası sınavlar hakkında bilgi sahibi olmasının beklenen bir davranış olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da uluslararası sınavlar hakkında "her zaman" bilgi sahibi olmaya çalıştığını, ölçme-değerlendirme yaparken bu sınavlara uygun sorular kullanmaya özen gösterdiğini belirten öğretmenlerin program okuryazarlık puanları anlamlı düzeyde daha yüksek

çıkmıştır. Türkiye'de yapılan merkezi sınavların büyük çoğunluğu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmakta ve çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları ölçme araçlarının çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşması ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavlarda sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gösterilebilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini belirlediğini (Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout & Gielen, 2006) ve öğrencileri test çözmeye yönelten nedenlerden birisinin öğretmen tutumları olduğunu (Önder, 2008), çoktan seçmeli sorularla üst düzey düşünme becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının yoklanamadığını (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2012) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin başarılarını belirleme amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından uluslararası düzeyde uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA), Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) yürüttüğü Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırma Projesi (TIMSS) uluslararası düzeyde uygulanan ve MEB' in katıldığı çalışmalardır. Ülkelerin eğitim sistemlerine yön veren bu sınavlarda çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık/kapalı uçlu gibi farklı soru türleri kullanılmaktadır (Çolakoğlu, 2018). Bu durumda öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede yöntem ve teknik çeşitliliğine gitmesi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu soruları kullanmaları sevindiricidir. Karma testlerin yalnızca çoktan seçmeli sorularla oluşmuş teste göre daha güvenilir olmasının yanı sıra (Eren, 2015), ezberleyen değil sorgulayan ve anlamlı öğrenen bireyler yetiştirme açısından da önemi dikkate alındığında öğretmenlerin bu çabalarının ezberci eğitimden sıyrılma çabası olarak da yorumlanabilir.

5.2. Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını nasıl algıladıklarına belirlemek istenmiş, yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığını programla ilgili bilgi sahibi olmak, programı anlamak, uygulamak ve ihtiyaca göre uyarlamak olarak tanımladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifade ettiği bu kavramlar alanyazında eğitim programı okuryazarlığını açıklarken sık kullanılan kavramlardır (Akınoğlu & Doğan, 2012; Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018;

Akyıldız, 2020; Erdamar, 2020). Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına kavramsal olarak aşina olduğu söylenebilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile programların hazırlanması sürecine öğretmenlerin daha çok dâhil edilmesi öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik getirdikleri öneriler arasında öne çıkan öneriler olmuştur. Benzer sonuçlara Küçüktepe (2013) tarafından tapılan araştırmada da ulaşılmış, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %80.7'si program geliştirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sağ ve Sezer (2012) tarafından birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada da kıdem arttıkça öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin beceri gelişimine daha çok ihtiyaç duyduğunu belirlemiştir. Şişman'ın (2017) 11 farklı öğretmen yetiştirme lisans programını incelediği çalışmasının sonuçlarına göre eğitim programları ile ilgili dersler, özellikle öğretim programlarının öğeleri dikkate alınarak bir veya iki yarıyıl boyunca verilmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu, hizmet öncesi eğitimleri sırasında eğitim programları dersi aldığı (%76.3) ve yarısından fazlasının da bu konuda hizmet içi eğitimlere katıldığı (%56.6) katıldığı dikkate alındığında elde edilen bu sonuç program okuryazarlığında program hakkında bilgi sahibi olmanın önemini ve her ne kadar program okuryazarlık düzeyleri yüksek çıksa da programlar değiştikçe eğitim ihtiyacının devam edeceğini vurgulamak istemeleri olabilir. Öğretmenlerin eğitim programlarının geliştirilmesi sürecine daha çok dahil edilmesi gerektiğine yönelik bulgu, askı sürecinin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmiyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu durum askı süreciyle ilgili yapılan bilgilendirme ve yaygınlaştırma çalışmalarının eksik ya da etkisizliği şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu dikkate alındığında, planlama, öğretimin uygulanması için bir ön koşuldur (Yıldırım& Yıldırım, 2020). Plan hazırlama; öğrencinin kazanımına uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçme, gerçek yaşam örneklerinden de yararlanarak kurgulamalar yapıp işlenişi planlama becerilerini becerisidir. (Kablan, 2012). Dersi planlamak öğretmeni belirlenen kazanımlara ulaşmak için doğru yöne yönlendirir ve uyguladığı tekniklerin ve yöntemleri daha ileri düzeye taşımak için öz değerlendirme yapmasına olanak sağlar (Khan, 2011). Bu öz değerlendirmeler ise öğretmenin gelecekteki planlarını ve öğretimini büyük ölçüde geliştirme açısından önemlidir (Hall &Smith, 2012). Bu araştırmada öğretmenlerden birinin ders yönelik plan hazırlamadığı, diğer iki öğretmenin ise hazırladıkları planların gerçekçi olmadığı, yaptıkları uygulamayla uyuşmadığı görülmüştür. Benzer bulgulara

Aydın ve Çakıroğlu'nun (2010) ve Çetin (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılmış, öğretmenlerin dersi kâğıt üzerinde planlamadıkları, internetten indirdikleri planları uyguladıklarını, dersi kafalarında kurguladıkları saptanmıştır. Bu durum öncelikle öğretmenlerin dersi planlama becerileri konusundaki yetersizlikleri akla getirmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler dersin amaç ve kazanımlarını belirleme, amaca uygun yöntem teknik seçme ve etkinlik tasarlama konusunda kendilerini olumlu algılamışlardır. Benzer çalışmalarda da ders planlama konusunda öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla yeterli buldukları görülmektedir (Copriady, 2014; Çetin, 2017; Karacaoğlu, 2008; Taşgın & Sönmez, 2013). Bu durumda öğretmenlerin plan yapma konusunda isteksiz oldukları veya öğretim için plan hazırlamayı gereksiz buldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalar ders planı hazırlamanın öğretmenler için giderek bir külfet haline geldiğini ve yapılan planların basmakalıp olduğunu (Sönmez, 2017), öğretmenlerin ders planı hazırlamaya çok zaman alan bir iş olarak nitelendirdiğini (Doğan, 2010) göstermektedir. Bunun nedeni MEB'in yıllık planları hazır sunması olabileceği gibi (Taşdemir, 2006), öğretmenlerin deneyime bağlı olarak kendilerine olan güvenlerinin artması da olabilir.

Kazanımlarla ilgili olarak öğretmenler, öğretim programlarında yer alan kazanımların o sınıf düzeyindeki öğrencilerin kazanması gereken davranışlar olduğunu belirtseler de kendi öğrencilerinin seviyelerinin üstünde olduğunu ve bu nedenle kazanımlar için verilen süreyi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımların uygulanabilir, ulaşılabilir, genel seviyeye uygun vb. olduğuna yönelik görüş bildirdikleri araştırmalara rastlandığı gibi (Durukan, 2013; Engin & Arslan, 2019), öğretmenlerin kazanımların kendi öğrencilerinin seviyelerine uygun olmadığını (Durukan, 2013; Engin & Arslan, 2019) ve yeterli süre verilmediği düşündüklerini saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Arı, 2014; Engin & Arslan, 2019; Yıldıniz & Kılıç, 2018). Öğretmenlerin kazanımlar hakkında olumsuz görüş belirttiği dersler ise görsel sanatlar ve müzik dersi olmuş, katılımcılar bu derslerin kazanımlarının öğrencilerin kültürel ve sosyal yapısıyla uyumsuzluk gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilerin içinde bulunduğu çevrenin kültürel ve sosyal yapısıyla uyumlu olması gerektiğine yönelik öğretmen görüşlerinin bulunduğu çalışmalarla (Doğanay & Sarı, 2008; Yıldız & Kılıç, 2018) benzerlik göstermektedir. Ancak, başka bir açıdan bakıldığında bu derslerin özel ilgi ve yetenek gerektiren sanat dersleri olduğu görülmektedir. Özel alan yeterliklerinin gerçekçi olmasının önemli olduğunu belirten

Yılmaz ve Orhan (2020), gerçekçilikten uzak beklentilerin yalnızca hayal kırıklığı yaratacağını ve bu durumunun sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu düşüreceğini ifade etmiştir. Bu yüzden, görsel sanatlar ve müzik derslerine ait kazanımların öğrencilerin sosyal ortamlarına uygun olmadığına dair düşünce, öğretmenlerin bu özel alandaki yetersizliklerinden ve ilgisizliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bolat (2017), eğitim programı okuryazarlığı kapsamında öğretmenlerin hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilmeleri ve sınırlılıklarını belirleyebilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilgili verilen açıklamalarda öğretmenlerin kazanımların kapsamını daha iyi anlamalarına yardımcı olması amacıyla yazılmış ifadelerdir. Ancak sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilgili açıklamaların bazılarına dikkat ederken, bazılarını gözden kaçırdığı, yapmaları gereken açıklamaları yapmadıkları gözlenmiştir. Örneğin; Ö1'in matematik dersinde ele aldığı "M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar." kazanımına yönelik ilgili öğretim programında "Birbirine eşit iki doğal sayının farkının 'sıfır' olduğu gösterilir" şeklide bir açıklama yer almaktadır. Ancak Ö1' in sınıfında gerçekleştirilen gözlemde bu açıklamanın göz ardı edildiği, ders kitabı veya kaynak kitap kullanılırken bununla ilgili herhangi bir etkinlik yapılmadığı ve sözlü olarak da bir açıklamaya yer verilmediği gözlenmiştir. Eğitim programı okuryazarlığı kazanımların sınırlılıklarını belirleyebilmeyi gerektirmektedir (Bolat, 2017). Ancak Ö1'e ait yukarıda verilen örnekte kazanımım çok daha dar kapsamda ele alınmıştır. Bir diğer ifadeyle kazanımın öğrenci seviyesine göre uyarlanmasından ziyade, çıkarma işleminin önemli bir boyut göz ardı edilmiştir. Öğretmenin bu davranış biçimi öğrencilerin bu kazanımlara tam olarak ulamasına neden olabilmesi açısından olumsuzdur. Çünkü çıkarma işleminde birbirine eşit iki sayının farkının sıfır olduğuna dair bilgi çok önemli bir bilgi olup, muhakkak değinilmesi gereken bir bilgidir.

Bu duruma benzer bir örneğe, Ö2 ile gerçekleştirilen gözlemde de rastlanmış; Ö2'nin matematik dersinde "M.2.1.5.1. Bölme işleminde gruplama ve paylaştırma anlamlarını kullanır." kazanımına yönelik öğretim programında yer alan "Bölme işleminin sembolik gösterimine geçmeden önce, bölme işlemini ardışık çıkarma olarak modeller." açıklamasının dersinde göz ardı ettiği ve bütün dersin sayıların bölünmesi/paylaştırılması üzerinden işlendiği gözlenmiştir. Ele alınan kazanımla ilgili yapılan açıklamaya göre, öğrencilerin bölme işlemini etkili bir şekilde öğrenebilmesi için işlemin ardışık çıkarma olarak modellenmesi yoluyla öğretilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla bu açıklamaların göz ardı etmesi öğrencilerin işlemi öğrenirken sorunlar yaşamalarına, hatalı işlemler yapmalarına neden olabilecektir. Yapılan araştırmalar da çarpma ve bölme işlemlerinde yapılan hataların toplama ve çıkarma işlemlerinde yapılan hatalardan kaynaklandığını (Sidekli, Gökbulut & Sayar, 2013), öğrencilerin bölme algoritmasındaki çıkarma işleminin yapılış şekliyle ilgili sorunlar yaşadığını (Oral, 2020) göstermesi bu yomumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kazanımlarla ilgili açıklamaların bazılarına dikkat ederken, bazılarını gözden kaçırmalarının sebebinin konunun öğretimi ilgili alışkanlıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Penick'e (1995) göre de öğretim programları değişse bile öğretmenlerin öğretim alışkanlıkları değişmemekte (Akt. Tekbıyık & Akdeniz, 2008), genellikle kendilerine uygun öğretimi uygulamaktadırlar (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Araştırmada öğretmenlerin kimi zaman kazanımları genişlettiği, kimi zaman tamamen değiştirdiği görülmüştür. Örneğin Ö3'ün görsel sanatlar dersinde yer alan müze ve ören yerleri gezme ile ilgili kazanımları, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresinden dolayı ele alamadığı; bunun yerine öğrencilerle zekâ geliştirici ya da el becerilerini kullanmalarına yönelik etkinlikler yapması öğrenci seviyesine uygun kazanım oluşturma yeterliliğiyle ilişkilidir. Benzer şekilde Ö2, Türkçe dersinde ele aldığı "T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımına yönelik öğretim programında yer alan "Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir." açıklamasını daha geniş kapsamda ele almış ve derslerinde hikâye unsurlarını işlerken "zaman", "yer" ve "olay" unsurlarını da dahil etmesi kazanımı genişletmeye örnek verilebilir. Ancak öğretmenlerin kazanımların kapsamını geliştirme uygulamalarının çoğu zaman plansız, deneme-yanılma yoluyla ilerlediği gözlenmiştir. Örneğin Ö2 matematik dersinde 20'ye kadar yapılması gereken bölme işlemini işlerken, öğrencilere 21 sayısını da üçe böldürmeye çalışmış, öğrencilerin kafasının karıştığını görünce bundan vazgeçmiştir.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımları uyarlama ve kapsamını genişletme davranışlarının yanı sıra zorunlu olarak başka kazanımları da ele aldıkları belirlenmiştir. Örneğin Ö2 ve Ö3, görev yaptıkları sınıf seviyesinde normalde okuma yazma bilmesi gereken ancak bilmeyen öğrencileri olduğu için bu yönde kazanımlar belirlemek zorunda kaldıklarını ifade ederken, birinci sınıf öğretmeni olan Ö1 öğretim programlarında yer alan kazanımlardan önce öğrencilerin okula uyumlarıyla ilgili kazanımlar belirlediğini ifade etmiştir. Bay (2008) okuma-yazmayı bireyin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaç olarak ifade ederken, Sever (2004) sınıf öğretmenin en temel

sorumluluklarının birinin öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı ile yazılı anlatım becerilerini kazandırmak olduğunu vurgulamaktır. Birinci sonrasındaki sınıf düzeylerinin öğretim programları okuma yazmayı içerememektedir. Öğretmenlerin sorumluluğu ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin çoğunluğunun düzeyine uygun olarak hazırlanmış olan öğretim programlarını işlemektir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma-yazma bilmeyen öğrencilere yeterince zaman ayırması kolay bir iş değildir. Ancak okuma- yazmanın tüm eğitimin temeli olduğu dikkate alındığında Ö2 ve Ö3'ün okuttukları sınıf seviyesindeki derslerin kazanımları içerisinde doğrudan yer almasa da bu kazanım üzerinde durmaları okuma-yazma eğitimin bir süreç olmasından dolayı doğru ve gerekli bir yaklaşım olarak yorumlanabilir. Okul ortamında belirli bir derse ait öğretim programından ne derece yararlanıldığının bir ölçüsü de başarı olduğundan (Şama & Tarım, 2007) öğretmenlerin bu çabalarının başarıyı arttırmayla da ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler görüşme sırasında derslerine ait içerikleri belirlerken ders kitabını takip ettiklerini belirtmiştir. Ders kitapları, öğretim programlarında tanımlanan içeriğin sunulduğu ve yetkili birimlerce incelenip onaylanmış kaynaklardır (Oğuzkan, 1994; Doğan ve Torun, 2018). Bu açıdan bakıldığında, öğretim programlarındaki hedefe uygun oluşturulmuş hazır bir içeriği takip etmenin, eğitim programı okuryazarlığının içerikle ilgili herhangi bir beceriyi gerektirmediği düşünülebilir. Ancak öğretmenler, ders kitaplarındaki içeriğin yetersizliğine dair ilgili alanyazınla paralellik gösteren (Shahmohammadi, 2018; Muradoğlu & Işık, 2019; Mutlu, Süğümlü & Çinpolat, 2019; Ataş & Yıldırım, 2020) olumsuz görüşler bildirmişler ve farklı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf gözlemleri sırasında da öğretmenlerin ders kitapları dışında ders kitaplarındaki içeriği destekleyecek ve pekiştirecek etkinliklerin yer aldığı kaynak kitaplar kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin; Ö1'in matematik dersinde kullandığı kaynak kitap, ders kitabındakilerden farklı olarak çıkarma işlemi ile ilgili daha fazla etkinliği içermektedir. Ö2 ise, Türkçe dersine ait öğretim programındaki hedefi genişleterek farklı hikâye unsurlarını öğrettiği dersinde, bu hedefe uygun etkinliklerin yer aldığı bir kaynaktan yararlanmıştır. Öğretmenlerin bu davranış biçimleri programı okuryazarlığı kapsamında ifade edilen hedefe uygun içerik seçebilme, içeriği zenginleştirebilme ve içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme yeterlilikleriyle ilişkili davranışlardır (Bolat, 2017). Ayrıca bu örnekler, öğretmenlerin içerik-kazanım ilişkisini kurabildiklerini göstermektedir. Örneğin, Ö2 içeriği belirlerken öğretim programında yer alan kazanımlarla ilgili açıklamalara dikkat ettiğini ve bu açıklamaların içerikle ilgili sınırları çizdiğini ifade etmiştir. Gözlemler sırasında her ne kadar kazanımdan daha üst

düzeyde içeriklerin ele alındığına rastlansa da öğrencilerin zorlandığı noktada içeriğin yeniden kazanıma uygun bir şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin konuların öğrenci seviyesine uygunluğunu da denetlendiğinin bir göstergesidir.

Bir konu hakkında bilgi sahibi olmak, o konuyu öğretebilmek için tek başına yeterli olmadığından (Uysal, 2010), öğrenme-öğretme sürecinde bir konunun öğretimine yönelik doğru yöntem ve tekniğin kullanılması kaliteli bir öğretim için önem arz etmektedir (Al-Rawi, 2013; Demir & Özden, 2013). Nitel veri toplama sürecine dahil olan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap yoluyla öğretimlerini gerçekleştirdikleri ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadelerinin gözlem bulgularıyla da örtüştüğü ve yapılan gözlemlerde birçok kazanım için düz anlatım veya soru-cevap yönteminin kullanıldığı görülmüş, nadiren gösteri, beyin fırtınası gibi öğrencileri aktif kılan yöntem ve teknikleri izlediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları materyaller de yazı tahtası, akıllı tahta, yardımcı kitaplar, ders kitapları, internetten indirilen video ve görseller, çalışma kâğıdı olduğu görülmüştür. Benzer bulgulara alanyazında da rastlanmakta sadece sınıf öğretmenlerinin değil farklı branşlardan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlenmedikleri görülmektedir (Avcı & Kayabaşı, 2019; Bardak &Karamustafaoğlu, 2016; Taşkaya ve Muşta, 2008; Demir ve Ersöz, 2014; Aktepe vd. 2015; Ünal, 2017; Demir ve Özden, 2013; Karasu Avcı, & Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Bunun nedeni konuları en hızlı ve kolay yoldan işlemek olabilir. Nitekim Ö1' in bu yöntemleri kullanma sebebini konu içeriklerinin daha çok sözel bilgileri içermesi ve yöntemin kolay olması; Ö2' in sınıfın kalabalık olmasının kendisini yöntem/teknik belirlemede en kolayı seçmeye zorladığını ifade etmesi bu görüşü destekler niteliktedir. İnteraktif öğretim yöntemleri öğretmeninde öğrenmenin de kalitesini artıran (Holubova, 2010) ve öğretmenlim mesleğinin gerekliliği arasında gösterilen yöntem ve tekniklerdir (Hakima, 2013). Elde edilen sonuçların aynı zamanda öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikler olduğu düşünülürse derslerin içeriği değişse de öğretmenlerin benzer yöntem ve tekniklerin kullanmaya devam ettikleri, tüm yöntem ve tekniklerden eşit oranda yararlanmadıkları, alışkanlıklarından vazgeçemedikleri ve kendilerinin de ifade ettiği gibi kolaycılığa kaçtıkları söylenebilir.

Öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesi kadar materyal kullanımının da oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Kablan, Topan & Erkan, 2013; Anuar, Nizar & Ismail, 2021). Eğitim programı okuryazarlığı bağlamında ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygun materyalleri seçebilmesi ve/veya tasarlayabilmesi gerekmektedir (Bolat, 2017). Nitel veri

toplama sürecine katılan öğretmenler tarafından ders esnasında en sık kullanılan materyal ders kitapları olmuştur. Kolay ulaşılabilirlik nedeniyle ders kitapları, günümüzde en önemli materyal olma özelliğini korumaktadır (Yaylı & Kitiş Çınar, 2014). Gözlenen öğretmenlerde materyal seçiminde önemli olanın kolay ulaşılabilirlik olduğunu belirtmişler ve okulda bulunan materyalleri tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin materyal olarak ders kitaplarını sıklıkla kullanmaları alışıldık bir durum olsa da eğitim programı okuryazarlığı kapsamında kendilerini farklı materyaller geliştirme konusunda kendilerini çok olumlu algılayan öğretmenlerin derste farklı materyaller kullanmaları beklenmiştir. Yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin ders kitapları dışında çoğunlukla materyal olarak kaynak kitapları kullandıkları görülmüştür, farklı materyal kullanmaya yönelik çok nadir girişimler olsa da süreklilik göstermemiştir. Ekinci ve Bozyaman (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler materyal hazırlamaya ilişkin bazı örnekler verseler de süreklilik gösteren şekilde kullanmadıkları görülmüş, öğretmenler materyal hazırlamanın zaman alıcı ve maliyetli olmasını ve bazı kazanımlara ulaşmada materyali gerekli görmedikleri saptanmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de öğrenme-öğretme sürecinde uygun materyali tasarlama konusunda kendilerini yeterli düzeyde görseler de bunu uygulamaya yansıtmamaları materyallerin ekonomik yönden uygun olmayışı olabileceği gibi kendilerini algıladıkları kadar yeterli olmamaları da olabilir. Ö2'nin sınıfına gerçekleşen gözlem sırasında öğretmen kendi geliştirdiği bir materyali kullanmış, ancak bu materyal öğrencilerinin öğrenmesine katkı sağlamamıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin materyal kullanmaya yönelik yeterlik inançlarıyla derslerinde materyal kullanma düzeyleri arasında ilişki olmadığını (Gökmen, Budak & Ertekin, 2015), materyal kullanımı konusundaki bilgi, beceri ve deneyimlerinin yeterli olmamasından dolayı derste materyal kullanımında zorluk yaşadıklarını (Bozkurt & Akalın, 2010) göstermektedir.

Öğretmenler görüşmeler sırasında öğretim programında yer alan kök değerlere ve anahtar yetkinliklere yer vermeye özen gösterdiklerini belirtseler de, gözlemler sırasında programda yer alan adalet değeri dışında diğer değerlere en az bir kez yer verildiği; yetkinliklerde ise hiç değinilmeyen dört yetkinliğin olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, öğretmenlerin programlarda yer alan değer ve yetkinlikleri göz ardı ettiğini düşündürmektedir. Bu değer ve yetkinliklerin, öğretim programlarının önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığında yalnızca derslerine ait hedeflere önem verdiği, programın bu boyutuna dikkat etmediği yorumu yapılabilir. Ayrıca, Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş'a (2014) ait çalışmada, sınıf

öğretmenleri okulda verilen değerlerin, aile ve çevre tarafından pekiştirilmemesinin olumsuz etkisine vurgu yapmışlardır. Gözlemler sırasında değer ve yetkinliklere yer verilmesiyle ilgili görünen eksikliğin, öğretmenlerin bu değer ve yetkinliklerin kazandırılmasını öğretim programlarından ziyade aile ve çevrenin katılımıyla ilişkilendirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenler değerlendirme yapmanın amacını kazanım gerçekleşme düzeylerini belirlemek ve buna göre eğitim sürecini yönlendirmek olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin ifade ettiği bu açıklamaya paralel görüşler, ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği konusunda yeterli düzeyde bir farkındalığa sahip olduklarının göstergesi kabul edilebilir. Örneğin Bloom (1971), ölçme ve değerlendirme olmaksızın öğretim durumları hakkında karar vermenin imkânsız olduğunu vurgulamış; ölçme ve değerlendirmenin fonksiyonunu hedefler kapsamında beklenen değişimlerin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşmişse ne derecede gerçekleştiğini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak açıklamıştır (Akt. Demirel, 2014). Durum eğitim programı okuryazarlığı açısından ele alındığında ise ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği konusundaki farkındalığa sahip olmaktan fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bolat (2017) tarafından ölçme-değerlendirmeyle ilgili eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin hedeflere uygun ölçme-değerlendirme süreçlerinin yönetilmesine dayandırıldığı görülmektedir. Nitel veri toplama sürecine katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısını değerlendirirken birçok farklı yöntem kullanması (yapılan etkinlikler üzerinden değerlendirme, sınav değerlendirmeleri, birebir uygulama yaptırma vs.) ve bu süreçte öğrencilerinin sınıf içindeki genel durumuna yönelik kendi gözlemlerine yer vermesi öğrencilerin hedefe ulaşıp ulaşmadığını görebilmek adına yaptıkları etkili uygulamalar arasında gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin, her öğrencinin değerlendirme öncesi durumunu; öğretim sırasında öğrencilerin verdiği cevapları ve onların ilerleyişini dikkate aldıklarını belirten ifadelerin hem süreç değerlendirme yaptıklarına hem de öğrencinin durumuna göre ölçme-değerlendirme uygulamalarını uyarladıklarına kanıt olduğu düşünülmektedir. Bu durumun, öğretim programlarında ifade edilen ölçme ve değerlendirmenin çeşitlilik ve esneklik göstermesi gerektiğine yönelik açıklamalarla da uyumlu olduğu belirtilebilir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB, 2018e).

Öğretmenler, ölçme-değerlendirme sonunda beklenmedik derecede düşük bir başarı oranı ile karşılaştıklarında öğretimi tekrarladıklarını; yüksek başarı oranı ile karşılaştıklarında ise, bunun kendilerini sevindirdiğini ve bir sonraki öğretim basamağına geçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin her iki durumda da elde edilen sonucun

öğrencilerinden kaynaklandığını varsaydıkları görülmektedir. Her ne kadar ölçme-değerlendirmede çeşitliliğe ve esnekliğe özen gösterilse de öğretmenlerin elde ettikleri beklenmedik sonuçlar karşısındaki bu tutumlarının eğitim programı okuryazarlığına uygun olmadığı düşünülmektedir. Çünkü eğitim programı okuryazarlığı kapsamında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sonuçlarını doğru yorumlamaları beklenmektedir (Bolat, 2017). Öyle ki ölçme ve değerlendirme sonunda beklenmedik düzeyde -yüksek ya da düşük- bir başarı oranının elde edilmesinin çeşitli hataları içermesi ihtimali olduğu düşünülmekte ve öğretmenlerin bu sonuçları bir hata olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Ölçme-değerlendirme sonuçları ölçme aracının kendisinden, katılımcılardan, ortamdan vs. kaynaklı hataları barındırabilmektedir (Ercan & Kan, 2006). Elde edilen sonuçların beklenmedik olması çeşitli sebeplerden kaynaklı hataların olabileceği ihtimaline işaret ettiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu ihtimali göz ardı ettiği söylenebilir. Öğretmenler ölçme sonucundaki beklenmedik yüksek başarıyı da düşük başarıyı da öğrenci öğrenmeleriyle yorumladıklarını ve değerlendirmelerini bu yönde yaptıklarını ifade ettikleri için, eğitim programı okuryazarlığı kapsamında bu yaklaşımın bu okuryazarlık türüyle uyuşmadığını söylemek mümkündür.

Nitel veri toplama sürecine katılan öğretmenler, görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin öğretim programlarının uygulanmasını etkilediğini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde sosyo-ekonomik çevrenin, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyleri (Erkan, 2011); öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyleri (Özgök & Sarı, 2016); öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri (Saracaloğlu, Dedebali & Karasakaloğlu, 2011); öğretmenlerin okula ilişkin algıları (Dincel, Şahin & Balıkçı, 2013) ve velilerin eğitim sürecine katılım düzeyleri (Tabak, 2020) gibi birçok farklı değişken üzerinde anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Gözlemler sırasında da öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında bulunan materyalleri tercih ettikleri, dersleri daha çok düz anlatım ve soru-cevapla işledikleri, yabancı uyruklu öğrencilerden dolayı sınıfta farklı öğretim uygulamalarını aynı anda yürüttükleri görülmüş; görüşmeler sırasında ise öğretmenler yöntem ve eğitim materyali seçimi konusunda ekonomik koşulları ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığını dile getirmişlerdir.

Okul bağlamıyla ilgili olan alanlardan biri de okul idaresinin öğretim programlarının uygulanmasında ki etkisidir (Bozkurt & Aslanargun, 2015). Bu açıdan okul idaresinin, öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili konularda öğretmenlere ihtiyaç duyulan desteği sunması ve öğretmenlerin iş yükünü azaltması gerekmektedir

(Akdağ, 2009). Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları okuldaki idarecilerin okul işleriyle fazla yoğun olduklarını ve öğretmenlerle okul idaresi arasındaki iş birliğini sağlamada yetersiz kaldıklarını dile getirmiştir. Bu durumun, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasının önünde bir engel oluşturduğunu belirtmek mümkündür. Okul idaresinin eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerle iş birliğinde zayıf kalmalarının bir sebebi de öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerine duydukları güven olabilir. Bu fikri destekleyen Erdamar'a (2020) ait çalışmada, okul idarecilerinin program okuryazarlığı becerisinin programı uygulama alt boyutunda öğretmenleri yüksek düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul idaresine yönelik görüşlere ek olarak öğretmenler, okulda diğer öğretmenler arasında rekabetçi bir ortamın bulunduğu, meslektaşların gerekli sorumlulukları almadığından zümre toplantılarının yüzeysel geçtiği gibi durumları dile getirmişlerdir. Ayrıca, görev yaptıkları okullardaki fiziksel imkanların yetersiz olduğu ve sınıflarını istedikleri şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Oysa öğretmenler, meslekleriyle ilgili motive olmak için okul yönetiminin desteğine, öğretmenler arası dayanışmaya ve okulun fiziki imkanlarının yeterli olmasına ihtiyaç duymaktadır (Doğan, 2020). Bu değişkenler aynı zamanda, Çalık ve Kurt (2010) tarafından okuldaki öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve velilerle birlikte herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özellik olarak tanımlanan okul iklimiyle ilişkilidir ve sunulan görüşler doğrultusunda öğretmenlerin olumlu bir okul iklimine ihtiyaç duydukları belirtilebilir. Olumlu okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Aydoğan, 2019) bulgusundan yola çıkarak, bu durumun programın uygulayıcısı olarak öğretmenlerin programı uygulama sürecine de katkı sunacağı düşünülmektedir. Çünkü işyerindeki psikolojik iyi oluş, yapılan işi anlamlı bulma seviyesini arttırmakta ve işe bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir (Fisher, 2010; Andrew, 2011). İfade edilen bu görüşler sonrasında öğretmenler, görev yaptıkları okulda öğretmenlik bilgi ve becerilerini iyi bir şekilde sergileyemediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin meslek hayatlarını olumsuz etkileyerek tükenmişlik düzeylerinin artmasına ve verimliliklerinin düşmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

5.3. Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler yüksek düzeyde eğitim programı okuryazarlığına sahiptir. Görüşmelerden elde edilen

sonuçlarda öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının ne olduğu ve bu okuryazarlık türünün sürece, öğrencilere ve öğretmenlere katkıları hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermiştir. Bu bulgular birlikte ele alındığında uyumlu olduğu ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yönelik bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bir duruma yönelik farkındalık, bir kişinin mevcut durumda neler olduğunu anlaması olarak açıklanmakta ve birçok farklı meslek alanlarındaki performans için önemli görülmektedir (Endsley, 2021). Bu bağlamda, eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili farkındalığa sahip olmanın, öğretmenlerin mesleki performanslarını arttırması açısından olumlu bir durum olduğu belirtilebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının yazma boyutundan düşük puan elde etmeleri ve derslerine ait plan hazırlamadaki eksiklikleri, öğretmenlerin öğretimi planlamadaki ve hedefe uygun içerik hazırlama, süreç tasarlama, ölçme-değerlendirme yapma gibi becerilerindeki eksikliklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının arttırılması için hizmet öncesi eğitimleri gösterdiği; ancak göreve başlamadan önce alınan derslerin eğitim programı okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgular, eğitim fakültelerinde göreve başlamadan önce alınan derslerin beklentiyi karşılamadığını göstermektedir. YÖK'ün (2019) öğretmen yetiştirme programlarından sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, öğretim programlarının her bir ders özelinde ve alan eğitimi başlığı altında incelendiği görülmektedir. Örneğin, Hayat Bilgisi öğretim programına ait kazanım, beceri, kavram gibi özelliklerinin incelenmesi "Hayat Bilgisi Öğretimi" dersinde ele alınırken; "Fen Öğretimi" dersinde Fen Bilimleri öğretim programları incelenmektedir. Ancak, eğitim programı okuryazarlığının önemli bir boyutunu oluşturan programın temel öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkiler, içerik düzenleme, eğitim ihtiyacı belirleme gibi boyutları ile birlikte, doğrudan "program okuryazarlığı"nın ele alındığı ders olan "Program Geliştirme" dersinin meslek bilgisi seçmeli dersleri altında verildiği görülmektedir. Programların uygulanmasında öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen eğitim programı okuryazarlığının kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan bu dersin, öğretmen adaylarına seçmeli ders olarak sunulması, üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Göreve başlamadan önce alınan eğitim programlarıyla ilgili derslerin eğitim programı okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, programla ilgili derslerin seçmeli ders olarak sunulmasından ve öğretmen adaylarının bu seçmeli derslere mesleki açıdan yeterince ilgi göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu düşünceyi destekleyen Tezcan ve Gümüş'e

(2008) ait çalışmada, öğrenciler seçmeli dersleri öğretim üyeleri hakkındaki görüşlerine, başarılı olduğu derslere yakın olmasına ve dersin işleniş yöntemine göre seçtiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eğitim fakültesindeki dersleri mesleki olarak değil kişisel olarak belirledikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için hizmet öncesi eğitime gönderme yapmaları ise, programla ilgili derslerin zorunlu ve etkili olması gerektiğini düşündüklerini, hizmet içi eğitimlere vurgu yapmaları ise bu eğitimlere duydukları ihtiyacın farkında olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin programların hazırlanmasında daha çok sorumluluk almalarının, eğitim programını geliştireceğine yönelik görüşler bulunsa da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu sorumluluğun işe koşulduğu askı sürecinden haberdar olmadığı göze çarpmaktadır. Askı sürecinde hiçbir zaman görüş bildirmeyen öğretmenlerin sayısı ise oldukça fazladır. Bu durum, askı sürecinin yaygınlaştırılması çalışmalarının yetersizliği ya da askı sürecine karşı öğretmenlerin ilgisizliğiyle açıklanabilir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının herhangi bir program geliştirme sürecinde rol almaması ise, hazırlanan öğretim programlarının merkezi bir şekilde yürütüldüğü ve bu çalışmaların daha fazla sayıda öğretmeni kapsayacak şekilde yapılmadığıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun gelişmiş ülkelere ait programları merak etmeleri/incelemeleri ve görüşmeler sırasında buna yönelik açıklamaların bulunması, öğretmenlerin bu ülkelerdeki eğitim sistemine olan meraklarını göstermektedir. Bu merakın ise, öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak öğretim programlarının uygulanmasında neyi, nasıl ve niçin yaptıklarını sorgulamalarının ve farklı uygulamaları görmek istemelerinin bir ürünü olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin düzenli olarak öz değerlendirme yapmalarının, öğretmenlik mesleğinin önemli bir faaliyeti olduğu (Sharma & Pandher, 2018) göz önünde bulundurulduğunda, bu durum öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeye istekli olduklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, derslerinde öğretim programında yer alan anahtar yetkinliklere yer vermeye özen gösterdiklerini belirtseler de, gözlemler bu bulgudan farklı olarak, öğretmenlerin bazı anahtar yetkinliklerin ele alınmadığını göstermiştir. Bu durum, ele alınan anahtar yetkinliklerin tesadüfen ele alındığını düşündürmektedir. Çünkü, öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programlarını derslerinde hazır bulundurduğunu ve öğretim programlarına bağlı kaldıklarını belirtse de gözlemler sırasında öğretmenlerin derslerine ait öğretim programlarına başvurduklarına

rastlanmamıştır. Programda yer alan anahtar yetkinliklerin ise bu durumun bir sonucu olarak göz ardı edildiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanması sürecinde sosyal paylaşım sitelerinden yararlandıklarını belirtmeleri ve görüşme bulgularının bunu desteklemesi, öğretmenlerin aktif olarak öğretimde sosyal paylaşım sitelerinden yararlandığını göstermektedir. Öğretmenlere, diğer öğretmenlerle etkileşime girmek ve eğitsel süreçlerle ilgili bilgi alışverişinde bulunmak için fırsat tanıyan ve içerikler sunan sosyal paylaşım siteleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamakta (Macia & Garcia, 2018); aynı zamanda, öğretmenlerin bu sosyal paylaşım sitelerinden faydalanmaları, öğrenci başarısını artırmada önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007; Moolenaar, Sleegers & Daly, 2012). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin programların uygulanması sürecinde sosyal paylaşım sitelerinden yararlanmalarının olumlu bir durum olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular, öğretmenlerin programın uygulandığı okul/sınıf çevresine ait özelliklerden etkilendiğini göstermektedir. Null' a (2011) göre, eğitim programları belirli bir okula göre hazırlanmasa da, bu programlar uygulandığı okul/sınıf özelliklerinin gerçekliğiyle bir noktada temasa geçmek durumundadır. Bu gerçeklikler, hazırlanan eğitim programlarının bir sınıf ortamından başkasına, farklı şekillerde uygulanabilmesi hatta uygulanamaması sonucunu doğurabilmektedir (Null, 2011; Ricketts, 2013; Smith ve diğerleri, 2017). Bu açıdan öğretmenlerin, eğitim programlarının uygulanmasında yaşadığı sınıfın kalabalığı, fiziksel yetersizlikler, idare/meslektaş eksikliği gibi sorunların giderilmesinin önemi göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin yarısından fazlası hedefleri zamanında yetiştirmekte zorluk yaşamadığını belirtse de, görüşme bulgularına göre öğretmenler hedefler için verilen zamanı yetersiz gördüklerini ve bu konuda sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu bulgular arasındaki farklılığın, öğretmenlerin asıl durumdan farklı bir yanıt vermelerinden kaynaklandığı; sosyal beğenirlik arzusuyla öğretmenlerin gerçeği yansıtmadıkları düşünülmektedir. Sosyal beğenirlik, insanların davranışlarını etkileyen ve herhangi bir durumla ilgili gerçek tutumları/algıları maskeleyebilen bir değişkendir (Gedik & Toker, 2018). Öğretmenler de hedefleri yetiştirmede zorluk çekmediklerini belirterek yetersiz bir öğretmen gibi görünmekten kaçınmış olabilirler.

Öğretmenlerden elde edilen nicel bulgular ve nitel bulgular, öğretmenlerin kaynak kitaplara ihtiyaç duyduğunu ve bu kaynak kitapları kullandıkları noktasında

birleşmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin, ilgili derse ait ders kitaplarını yetersiz gördükleri ve bu sebepten kaynak kitaplara başvurdukları belirtilebilir. Türkiye'de yapılan birçok araştırma da öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz buldukları ve kaynak kitaba başvurduklarını göstermektedir (Katipoğlu & Katipoğlu, 2016; Özmantar, Dapgın, Çırak Kurt & İlgün, 2017; Mutlu vd., 2019). Bu açıdan, araştırmadan elde edilen kaynak kitabının kullanımı ve kaynak kitaba duyulan ihtiyaca yönelik bulgunun kendi aralarında ve alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler yer almaktadır.

6.1. Nicel Sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri genel olarak yüksek, program okuma boyutundaki algıları daha olumludur.
- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, görev yapılan sınıf düzeyi ve göreve başlamadan önce eğitim programıyla ilgili ders alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.
- Hizmet yılı 10 yıl altında ve 21 yılın üstünde olan öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okuma boyutuna yönelik algıları diğer öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Hizmet yılı 10 yıl altında ve 21 yılın üstünde olan öğretmenlerin genel olarak program okuryazarlıkları ve yazma boyutuna yönelik algıları anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılan, basılı veya dijital olarak öğretim programını edinen, inceleyen, bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alan, programın askı sürecinden haberdar olan ve görüş bildiren, gelişmiş ülkelerin programlarını merak eden ve inceleyen öğretmenlerin program okuryazarlıkları anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Derslerinde, öğretim programlarında bulunan kök değerler ile yetkinliklere yer vermeye her zaman dikkat ettiğini belirten öğretmenlerin, ölçek geneli ile ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar diğer öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir.
- Derslerini planlarken öğretim programına bağlı kalmaya her zaman özen gösteren ve hiçbir zaman özen göstermeyen öğretmenlerin, ölçek geneli ile ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar diğer öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

- Ders sırasında o derse ait öğretim programını her zaman bulundurduğunu belirten öğretmenlerin ölçek genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Öğretim programını uygularken her zaman okulun sahip olduğu imkânları dikkate aldığını, kazanımların gerçekleşmesi için okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullandığını, kazanımları öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden düzenlediğini ya da sırasını değiştirdiğini belirten öğretmenlerin ölçek genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Bir kazanıma ait ön öğrenmelerin eksik olduğu durumlarda öğretimi yürütmekte hiçbir zaman sorun yaşamadığını belirten öğretmenlerin EPOÖ genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Hedefleri zamanında yetiştirme konusunda her zaman zorlanan ve hiçbir zaman zorlanmayan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre ölçek geneli ile ölçeğin okuma ve yazma alt boyutlarından anlamlı olarak daha yüksek puan elde etmişlerdir.
- Öğrencilerini değerlendirirken programda yer alan hedefleri her zaman dikkate aldığını, çeşitli yöntemler/teknikler kullandığını, dönem içinde öğrencilerin süreçteki gelişimlerini görmek için her zaman ölçme-değerlendirme yaptığını belirten öğretmenler, ölçek genelinden ve ölçeğin her iki alt boyutundan diğer öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek puan elde etmişlerdir.
- Yazılı sorularını hazırlarken internetteki paylaşım sitelerinden her zaman yararlanan ve hiçbir zaman yararlanmayan öğretmenler, çoğu zaman yararlanan öğretmenlere göre ölçeğin okuma boyutundan anlamlı düzeyde yüksek puan elde etmişlerdir.
- EPOÖ genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların, bir derse ait yetişmeyen hedeflerin olduğu durumlarda her zaman başka dersleri kullanan öğretmenler lehine anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Okulun bulunduğu çevreye ait sosyo-ekonomik düzeyin öğretim programını uygulamada her zaman etkili olduğunu belirten öğretmenlerin, ölçek

genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Ders kitapları dışında başka kaynaklara her zaman ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenler, çoğu zaman ve bazen ihtiyaç duyan öğretmenlere göre ölçek genelinden ve ölçeğin yazma alt boyutundan anlamlı düzeyde daha yüksek puan elde etmişlerdir.
- İçeriği zenginleştirmek için her zaman kendine ait kaynakların bulunduğunu belirten öğretmenler, ölçek genelinden ve ölçeğin her iki alt boyutundan diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan elde etmişlerdir.
- Uluslararası değerlendirmeler hakkında bilgi sahibi olduğunu ve ölçme-değerlendirme yaparken uluslararası değerlendirmelere uygun sorular kullanmaya her zaman özen gösterdiğini belirten öğretmenlerin ölçek genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar, diğer öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

6.2. Nitel Sonuçlar

- Öğretmenler eğitim programı okuryazarlığını programla ilgili bilgi sahibi olmak, programı anlamak, uygulamak ve ihtiyaca göre uyarlamak olarak algılamaktadır.
- Öğretmenlere göre eğitim programı okuryazarlığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle, öğretmenlere programların hazırlanmasında sorumluluk verilmesiyle ve öğretim programlarına gerekli özenin gösterilmesiyle geliştirilebilir.
- Öğretim programlarında yer alan kazanımlar yol gösterici ve o sınıf düzeyindeki öğrencilere uygun kazanımlar olmakla birlikte kendi sınıflarındaki öğrencilerin seviyelerinin üstündedir.
- Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri derslerinde kazanımlar mantıksal bir sıra izlemektedir.
- Görsel Sanatlar ve Müzik derslerine ait kazanımlar öğrencilerin kültürel ve sosyal yapısıyla uyumsuzluk göstermektedir.
- Türkçe dersine ait kazanımlar kendi içinde zamanlama açısından tutarsızlık, Matematik dersinin kazanımlarıyla uyumsuzluk göstermektedir.
- Öğretim programlarında kazanımlar için verilen süre yetersiz bulunmaktadır.

- Öğretmenler öğrencilerine uygun bulmadıkları kazanımlar üzerinde uyarlama yapma (öğrenci seviyesine uygun hale getirme) yoluna gitmektedir.
- Öğretmenlerin ders esnasında kazanımlarla ilgili açıklamaların bazılarına uygun olmayan veya tamamen ilgisiz davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.
- Öğretmenler derslerindeki içeriği belirlerken ders kitaplarını, yıllık planları ve öğretim programlarındaki hedeflerle ilgili açıklamaları takip ettiklerini belirtmiştir.
- Öğretmenler, ders kitaplarındaki içeriğin kazanımlarla ilişkili olduğuna dair olumlu görüşlere sahip olsalar da içeriğin yetersizliği ve etkinliklerle uyumsuzluğuna dair olumsuz görüşler bildirmişlerdir.
- Öğretmenler içeriği geliştirmek için paylaşım sitelerinden, özel okullar ile farklı ülkelerin uygulamalarından ve kaynak kitaplardan yararlanmaktadırlar.
- Öğretmenler yararlandıkları kaynakları içerik açısından daha zengin, daha anlaşılır ve görsel açıdan daha dikkat çekici bulmaktadırlar.
- Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin derste çoğunlukla ders kitabını kullandığı, ara sıra farklı etkinlikler sunmak bazen kazanımın dışında ek bilgi vermek için kaynak kitaplardan yararlandığı gözlenmiştir.
- Öğretmenler, derslerinde hangi öğretim yöntem/tekniklerini kullanacaklarını belirlerlerken kazanımın ve konunun yapısına, öğrencilerin en kolay yoldan öğrenmelerine, öğrencilerin ön bilgilerine ve ders çeşidine göre karar verdiklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler en sık kullandıkları belirttikleri ve sınıf gözlemlerinde de en sık gözlenen öğretim yöntemleri düz anlatıp ve soru cevaptır. Gösterip yaptırma, rol yapma/canlandırma tekniklerine nadiren başvurulmuştur.
- Öğretmenler daha çok kartondan/kâğıttan yapılan materyaller ile öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği pet şişe kapağı, gazoz kapağı, kuru bakliyat vb. gibi malzemeleri ve okulda bulunan materyalleri kullandığını belirtmelerine rağmen gözlemlerde ders kitabı ve kaynak kitaplar kullanıldığı gözlenmiştir.
- Sınıf gözlemlerinde en sık ele alınan değerler, dostluk, sevgi, dürüstlük, saygı olmuş, programda yer alan kök değerler dışında eşitlik, empati ve temizlik değerleri de ele alınmıştır.
- Gözlemler sırasında öğretim programlarında yer alan anahtar yetkinliklerden anadilde iletişim, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler

ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri üzerinde durulmuş; yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerine değinilmemiştir.

- Öğretmenler değerlendirme için, öğrencilere sözlü olarak sorular sorduklarını, ev ödevi olarak verdiği çalışmaları kullandıklarını, öğrencileri gözlediklerini, çoktan seçmeli sorular hazırladıklarını ve yazılı yaptıklarını belirtmiş, gözlemlerde de daha çok bireysel değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bağlamıyla ilgili görüşleri olumsuzdur (, okul idaresi ve meslektaş desteğinin eksikliği, kalabalık sınıf mevcudu, okulun olumsuz çevresel koşulları vb.)

6.3. Öneriler

Bu bölüm, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara dönük önerileri içermektedir.

6.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerine yönelik algılarının çok olumlu olduğu, program okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve becerilerin farkında oldukları ancak sınıf içindeki uygulamalarının bu yeterlik türüyle uyuşmayan yönlerinin olduğu saptanmış, bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Okullarda öğretmenlerin bilgilerini uygulamaya transfer edebilme becerilerini geliştirecek uygulamalı çalışmalar (öğretim tasarımı hazırlama, ders planları geliştirme, materyal tasarlama, ölçme araçları ve gereçleri geliştirme vb. atölye çalışmaları) düzenlenebilir.
- Eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin, katılmayan öğretmenlere göre ölçeğin hem okuma ve yazma alt boyutlarında hem de ölçek genelinde anlamlı olarak daha yüksek puan elde etmiş olmaları hizmet içi eğitimlerin önemine işaret etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın

merkez ya da taşra teşkilatı tarafından öğretmenlerin bu gereksinimini karşılayacak nitelikte hizmet içi eğitimler sunulabilir.

- Düzenlenen hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin mikro ve makro düzeyde ders planları hazırlamaları istenerek uygulamaları video kaydına alınabilir. Böylece kendi uygulamaları üzerinde düşünmeleri, öz değerlendirme yapmaları ve öğretimi daha ileriye taşımaya yönelik neler yapılabileceğiyle düşünmelerini sağlayacak ortamlar yaratılabilir.
- Bir öğretim programının geliştirilmesi sürecinde rol alan öğretmenlerin, almayanlara; askı sürecinden haberdar olan öğretmenlerin, haberdar olmayan öğretmenlere göre program okuryazarlıkları anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine dahil edilmesine daha fazla özen gösterilmesi, bu çalışmalara aynı kişilerle devam etmek yerine, farklı öğretmenleri de sürece dahil etmesi önerilebilir. Böylece daha fazla öğretmenin bu süreçte rol alması sağlanabilir. Ayrıca, taslak öğretim programlarıyla ilgili dönüt sağlayan askı sürecine yönelik yaygınlaştırma ve bilgilendirme faaliyetlerinin arttırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin programla ilgili bilgilerini ve becerilerini hayata geçirmede onları alıkoyan içsel ve dışsal faktörleri diğer meslektaşlarıyla ve alan uzmanlarıyla birlikte irdeleyebilecekleri (duygu ve düşünce paylaşımı) tartışma ortamları yaratılarak programla ilgili farkındalıkları arttırılabilir
- Öğretmen yetiştirme programlarında program okuryazarlığını doğrudan ve dolayalı olarak geliştirmeye yönelik derslerin içerik ve uygulama süreçleri gözden geçirilerek, daha işlevsel olmaları yönünde önlemler alınabilir.
- Kazanımların gerçekleştirilmesi için okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanılması eğitim programı okuryazarlığını olumlu olarak etkilediğinden, öğretmenlere bu konuda destek sağlanması önerilebilir. Örneğin, okul idareleri, milli eğitim müdürlükleri ve belediyelere/resmi kurumlara bağlı kuruluşlar eğitimi destekleyecek geziler, fuarlar, şenlikler, sergiler organize edebilir, öğretmenlerin planladıkları gezilerle ilgili resmi prosedürlerin tamamlanma süreci hızlandırılabilir.
- Okulların fiziksel imkânlarının (laboratuvarlar, kütüphaneler, spor ve kültürel alanlar, teknoloji odaları vb.) öğretim programlarının yapısal özelliklerine uygun olacak şekilde iyileştirilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin ders kitaplarındaki yetersiz içerikten dolayı kaynak kitaplara ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak, ders kitaplarının teknolojik alt yapıyla desteklenmesi sağlanabilir. Örneğin, ders kitaplarına eklenecek QR kodlar yardımıyla öğretmen ya da öğrenciler konu ile ilgili daha fazla etkinliğe yönlendirilebilir.
- Öğretmenlere materyal sağlama konusunda daha fazla destek sunulabilir. Bununla ilgili olarak, öğretmenlere yönelik bir materyal tasarımı yarışması düzenlenerek seri üretime uygun ekonomik ve kullanışlı materyaller seçilebilir. Bu sayede hem okullara materyal konusunda destek sağlanacağı hem de öğretmenlerin motivasyonunun sağlanacağı düşünülmektedir.

6.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler

- Bu araştırma ilkokul sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda ve sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlerle buna benzer bir çalışma yürütülebilir.
- Araştırmada devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterlikleri incelenmiştir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerle bir çalışma yapılarak bağlamın bu yeterlik düzeyi üzerindeki etkisi irdelenebilir.
- Eğitim programı okuryazarlığıyla ilgili gerçekleştirilecek bir eylem araştırması, bu okuryazarlık türüne yönelik geliştirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim programının hazırlanmasına ışık tutabilir.

KAYNAKÇA

Adak Özdemir, A. (2018). Okulöncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Turkish Studies, 13*(11), 33-53.

Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı, *Milli Eğitim Dergisi, 33*(167).

Adıgüzel, A. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akbaş, C. (2018). Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 74-91.

Akçaoğlu, M. Ö., & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 261-270.

Akçöltekin, A. (2019). Bilimsel araştırmalara yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(6), 2713-2727.

Akdağ, G.A. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde İş doyumu, yaşam doyumu ve öz yeterlilik arasindaki ilişkinin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 180-204.

Akıncı, B., Uzun, N., & Kışoğlu, M. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Karşılaştıkları Problemler ve Fen Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar. *International Journal of Human Sciences, 12* (1), 1189-1215.

Akınoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül, İstanbul, Türkiye.

Akker, J. v., Boer, W. d., Folmer, E., Kuiper, W., Letschert, J., Nieveen, N. ve Thijs, A. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Hollanda: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Akpolat, A. H., Demirok, M. S., & Seven, S. (2017). Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(33). 49-65.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 1-10.

Aktepe, V, Tahiroğlu, M., & Acer, T. (2015). Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*, 27-43

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

Alev, S. (2019). Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Kavramına İlişkin Algıları: Bir Olgubilim Araştırması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 956-981.

Alistair, R. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.

Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., & Çakır, S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49*(49), 17-49.

Al-Rawi, I. (2013). Teaching methodology and its effects on quality learning. *Journal of Education and Practice, 4*(6), 100-105.

Alsalem, A. S. (2018). Curriculum Orientations and Educational Philosophies of High School Arabic Teachers. *International Education Studies, 11*(4), 92-95.

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice, 7*(9), 106-107.

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

Altun, T., & Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 738-749.

Altunkaynak, M., & Çağımlar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(226), 93-122.

Anderson, L.W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness* (2nd edition) Paris: UNESCO, IIEP.

Andrew, E. C. (2011). Income and happiness: Getting the debate straight. *Applied Research in Quality of Life, 6*(3), 253-263.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006), Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece, *Journal of Managerial Psychology*, *21*(7), 682-690.

Antony-Newman, M. (2020). Curriculum orientations and their role in parental involvement among immigrant parents. *The Curriculum Journal, 31*(3), 340-356.

Anuar, S., Nizar, N., & Ismail, M. A. (2021). The impact of using augmented reality as teaching material on students' motivation. *Asian Journal of Vocational Education And Humanities, 2*(1), 1-8.

Apple, M. W., & Jungck, S. (1993). Whose curriculum is this anyway? (M. W. Apple, Ed.) *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* içinde. New York: Routledge.

Apsari, Y. (2018). Teachers' problems and solutions in implementing curriculum 2013. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature And Culture, 3*(1), 11-23.

Aras, İ., & Öztürk, V. (2019). İmam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 7*, 101-123.

Arı, A. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilköğretim programını tanıma düzeyleri. *Education Sciences, 5*(3), 1156-1168.

Arı, A. (2014). İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(1), 172-194.

Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(13), 67-94.

Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2017). News media literacy and political engagement: What's the connection?. *Journal of Media Literacy Education, 9*(1), 79 – 98.

Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, O. (2019). İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi. Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

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

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

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

Ataş, U. C., & Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1245-1268.

Austin, M., & Berends, M. (2018). School choice and learning opportunities. In *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (ss. 221-250). Springer, Cham.

Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL). (2018). Australian Professional Standards for Teachers. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf Erişim tarihi: 20.12.2020

Avar Vayvay, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Avcı, E. K., & Kayabaşı, Z. E. K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(4), 926-942.

Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology, 28*(4), 280-291.

Aydemir, F. (2018). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydın, E. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14*(1), 13-24.

Aydın, M. (2004). *Bilgi sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.

Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online, 9*(1).

Aydoğan, İ. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(22), 46-73.

Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 328-340.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri:* Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 1-11.

Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (1), 28-46.

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

Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 567-605.

Bartram, D., Robertson, I.T., & Callinan, M. (2002). A framework for examining organizational effectiveness. (Robertson, I.T., Callninan, M., Bartram, D. Ed.) *Organizational Effectiveness. The Role of Psychology* içinde. John Wiley & Sons, Baffins Lane, Chicheser, UK.

Bascia, N. (2014). The school context model: How school environments shape students' opportunities to learn. Measuring what matters, people for education içinde. https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Quality-Learning-Environments.pdf Erişim tarihi: 18.01.2021

Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*(43), 21-32.

Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *i.e.: inquiry in education, 11*(1), Article 5.

Battista, M. T. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. *Phi Delta Kappan, 75*(6), 462-468.

Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 80-92.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 85-94.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621 Erişim tarihi: 18.01.2021

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). A handbook for curriculum development and teacher training: The language dimension in all subjects. Council of Europe. https://rm.coe.int/16806af387 Erişim tarihi: 18.01.2021

Bedir, G. (2020). Program Geliştirmede Temel Kavramlar ve Aşamalar. (H. G. Berkant, Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulama Örneklerine* (ss. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Bergqvist, E., & Bergqvist, T. (2017). The role of the formal written curriculum in standards-based reform. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 149-168.

Bjekic, D., Krneta, R., & Milosevic, D. (2010). Teacher education from e-learner to e-teacher: Master curriculum. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 9(1), 202-212.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, 12*(18), 121-138.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *Prevention Science, 2*(1), 1-13.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture.* Sage Publications, London.

Boyacı, Z., Kılıç, A., & Şahin, Ş. (2017). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 701-718.

Boyle, B., & Charles, M. (2016). *Curriculum development: A guide for educators.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bozbayındır, F., & Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 293-311.

Bozkurt, A., & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27*, 47-56.

Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 237-251.

Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication, 48*(1), 44-57.

Bruce, C. S. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International Journal of Information Management, 19*(1), 33-47.

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim, 204*, 114-134.

Butler, J. D. (1968). *Four philosophies and their practice in education and religion.* New York: Harper & Row.

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 32*(142).

Bümen, N. T., & Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1123-1144.

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 203-228.

Büyükkarcı, A., & Müldür, M. (2017). Teknoloji kullanımının yazma becerisine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27*, 22-38.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *European Commission*, 2-20.

Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education, 49* (3), 311–331.

Calvin, J., & Freeburg, B. W. (2010). Exploring adult learners' perceptions of technology competence and retention in web-based courses. *Quarterly Review of Distance Education, 11*(2), 63-72.

Can, E., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin Sanal Sınıf Yönetimi Yeterlikleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(3), 49-68.

Canada Ministry of Education (CME).(2010). Teacher Performance Appraisal. http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/tpa_manual_english_september2010l.pdf Erişim tarihi: 20.12.2020

Care, E., & Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region.* UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

Carreker, S., & Boulware-Gooden, R. (2015). *The personal competencies: Through the eyes of the classroom teacher Philadelphia.* PA: Center on Innovations in Learning, Temple University. http://www.centeril.org/resources/PCs_and_the_Teacher.pdf Erişim tarihi: 12.12.2020

Caupin, G., Knoepfel, H., Koch, G., Pannenbäcker, K., Pérez-Polo, F. & Seabury C. (2006). *International Project Management Association (IPMA) Competence Baseline Version 3.0*, IPMA: Nijkerk.

Catano, V. M., Darr, W., & Campbell, C. A. (2007). Performance appraisal of behavior-based competencies: A reliable and valid procedure. *Personnel Psychology, 60*, 201- 230.

Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu, Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 15* (2), 465-484.

Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi.* İstanbul: Say Yayınları.

Chaudry, A. H., Gujjar, A. A., & Ramzan, M. (2011). Foundations of Curriculum in Education. *Language in India, 11*(5), 224-248.

Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal, 13*(2), 225-248.

Chouhan, V. S., & Srivastava, S. (2014). Understanding competencies and competency modeling: A literature survey. *IOSR Journal of Business and Management, 16*(1), 14-22.

Čiužas, R. (2013). The Importance of Teacher Competencies to the Formation of Students National Identity. *Pedagogika, 109*(1), 27-32.

Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study. *Report Commissioned by the Teaching Council*. University College Cork and Teaching Council of Ireland.

Copriady, J. (2014). Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(8), 312-318.

Cotton, D. R. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of curriculum studies, 38*(1), 67-83.

Craig, C. J., You, J., & Oh, S. (2013). Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. *Journal of Curriculum Studies, 45*(2), 169-197.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). (Çev. Ed. Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cuban, L. (1992). *Curriculum Stability and Change. Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association.* PW Jackson.

Çakıroğlu, E. (2016). Görsel okuryazarlığın gelişiminde temel tasarım eğitiminin önemi. *Journal of International Social Research, 9*(44), 897-901.

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim,* 35(157), 167-180.

Çalık, T. (2018). Türk eğitim politikasının devlet politikası olarak düzenlenmesi ihtiyacı. *Devlet,* 483,1-5.

Çapçı, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çarkıt, C. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(17), 22-34.

Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1-12.

Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki Ders Süresi ve Ders Saatlerinin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*, 117-131.

Çelebi, E. (2020). Değer kavramına ilişkin kökensel bir çözümleme denemesi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 6*(2), 183-188.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 1-15.

Çetin, A. (2017). Özel Dershanelerden Resmi Okullara Atanan İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çetin, F., & Basım, H. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 35*, 255-269.

Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 11*(2), 273-291.

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

Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 31-56.

Çiftçi, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(2), 285-298.

Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 64-72.

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A., & Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Journal of Qualitative Research in Education, 8*(2), 407-430.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çolakoğlu, M. H. (2018). Teachers' views and recommendations about PISA 2015 results. *Journal of Research in Informal Environments, 3*(1), 46-66.

Çolakoğlu, H., & Çolakoğlu, T. (2016). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitimi ile öz yeterlilik algısı ve girişimcilik potansiyeli ilişkisi üzerine bir saha araştırması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 17*(37), 70-84.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y., & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi-Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(1), 446-468.

Dağdelen, O. & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 97-128.

Darling-Hammond, L. (2000) (Ed.). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (2000). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Das, K. (2019). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities, 4*(6), 97-103.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, 37*, 677–692

Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. (F. Oser & W. Veugelers, Ed.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* içinde. Rotterdam: Sense Publishers.

Demir, O., & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 1-11.

Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat Bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 59-75.

Demir, C. G., & Gelişli, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 487-507.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 27-43.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (8. Baskı). Pegema Yayıncılık: Ankara.

Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2011). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. (Ö. Demirel ve Z. Kaya, Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 3-22). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). PegemA Yayıncılık: Ankara.

Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Pegem Akademi: Ankara.

Demkina, N. I., Kostikov, P. A., & Lebedev, K. A. (2019). Formation of professional competence of future specialists in the field of information environment. *Espacios, 40*(23), 3-3.

Deng, Z. & Luke, A. (2008) Subject matter: Defining and theorizing school subjects, (F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion, Ed.) İçinde *The handbook of curriculum and instruction,* Sage, Thousand Oaks, CA.

Derrington, M. L., & Martinez, J. A. (2019). Exploring teachers' evaluation perceptions: A snapshot. *NASSP Bulletin, 103*(1), 32-50.

Dincel, S., Şahin, M., & Balıkçı, A. (2013). Okul iklimi ve sosyo ekonomik durum: bir içerik analizi çalışması. *8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ding, S. (2016). Comparing the key teacher competencies and the training process between China and Catalonia. Doktora Tezi. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(5), 27-37.

Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 86- 106.

Doğan, Y., & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 4*(2), 111-125.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma. *İlköğretim Online, 7*(2), 468-484.

Donmuş Kaya, V., & Pepeler, E. (2018). Etkileşimli tahta kullanmada öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 28*(2), 137-155.

Döner, N. (2019). 2018 sosyal bilgiler programı ortaokul müfredat değişikliği ve öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Duffy, P, & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and rss in education: A conversation of possibilities. *Proceedings Online Learning and Teaching Conference*, 31-38.

Duman, B., & Kocatürk Kapucu, N. (2020). Program Geliştirme ve Felsefe. (H. G. Berkant, Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulama Örneklerine* (ss. 97-122). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duncan B (2006) Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *School Libraries in Canada, 25*(4), 31–34.

Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Teachers' views about a new mathematics currıculum and difficulties encountering curriculum change. *Hacettepe University of Journal of Education, 38*, 67-81.

Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(8),

Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health education research, 20*(3), 308-313.

Edwardsa, R., Ivanic, R. and Manniona, G. (2009). The scrumpled geography of literacies for learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30* (4), 483-499.

Eisner, E. (1985). Five basic orientations to the curriculum, (E. Eisner Ed.). İçinde *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs,* Macmillan Publishing: New York.

Ekanem, S. A., & Ekefre, E. N. (2014). Philosophical Foundation of Curriculum Development in Nigeria: The Essencist Model. *Journal of Educational and Social Research, 4*(3), 265-265.

Ekinci, N., & Boz Yaman, M. (2019). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Materyal Hazırlama ve Kullanma Yetkinlikleri. *II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi,* 23-27 Ekim 2019, Muğla.

Endsley, M. R. (2021). Situation awareness. *Handbook of human factors and ergonomics* içinde (Ed.G. Salvendy & W. Karwowski), Wiley Online Library, s. 434-455.

Engin, A. O. & Arslan, A. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 19-39.

Ercan, İ., & Kan, İ. (2006). Ölçme ve ölçmede hata. *Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi: A-Uygulamalı Bilimler ve Mühendislik, 7*(1), 51-56.

Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

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

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

Erdoğan, M. (2009). Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Eren, B. (2015). Çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci başarıları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 186-197.

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(227), 33-64.

Ertuğrul, A., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri bilim merkezi. *Social Sciences Research Journal, 9*(2), 107-116.

Ertürk, S. (1984). Eğitimde program geliştirme (5.baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

Eskimen, A. D. (2018a). 2018 yılı Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı ve 9.-10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan değerler. *The Journal of Academic Social Science Studies, 66*, 51-67.

Eskimen, A. D. (2018b). 9.-12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 4*(2), 111-129.

European Commission. (2012). Common European principles for teacher competences and qualifications http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf Erişim tarihi: 14.12.2020

European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf Erişim tarihi: 05.12.2020

European Parliament, (2008). European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, (2008/2068(INI)). https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0422+0+DOC+XML+V0//EN Erişim tarihi: 27.09.2020

European Union, (2008). European Qualifications Framework. *Official Journal of the European Union* https://www.myk.gov.tr/images/articles/AYC/pdf/AYC_Tavsiye_Karar.pdf Erişim tarihi: 05.12.2020

European Union (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Official Journal of the European Union, 6-9. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF Erişim tarihi: 27.09.2020

Evci, K. E. (2018). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı, Sosyal Yeterlilik ve Kontrol Hissi İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fan, L., Cheng, J., Xie, S., Luo, J., Wang, Y., & Sun, Y. (2021). Are textbooks facilitators or barriers for teachers' teaching and instructional change? An investigation of secondary mathematics teachers in Shanghai, China. *ZDM–Mathematics Education*, 1-18.

Faizi, W. U. N., Shakil, A. F., & Bashir, M. F. (2020). Basic quality education; The importance of integrating different approaches for quality pre-school education in Pakistan. *Sjesr, 3*(2), 176-181.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities.* New York: Basic Books.

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? (Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. Ed.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* içinde. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.

Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi.

Ferrandez-Berrueco, R., & Sanchez-Tarazaga, L. (2014). Teaching competences in Secondary Education. *Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation,20*(1), 1–20.

Festus, A. B. ve Kurumeh, M. S. (2015). Curriculum planning and development in mathematics from the formative stages. *Journal of Education and Practice, 6*(2), 62-67.

Fettahlıoğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education,* 14(1), 404-425.

Fidan, M., Debbağ, M., & Çukurbaşı, B. (2020). 21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Pegem Journal of Education and Instruction, 10*(2), 465-492.

Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews, 12* (4), 384-412.

Friedrichsen, P., Lankford, D., Brown, P., Pareja, E., Volkmann, M., & Abell, S. (2007). The PCK of future science teachers in an alternative certification program. *Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching Annual Conference*, New Orleans.

Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban Monograph Series*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.

Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1-26.

Gedik, Z., & Toker, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Engelli Bireylere Yönelik Tutumları ve Sosyal Beğenirlik Düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*, 111-116.

Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal, 109*(4), 406-427.

Goe, L., & Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achivement: making the most of recent research.* Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process.* University of Deusto & University of Groningen. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Bezanilla/publication/317001773_Tuning_Educational_Structures_In_Europe_Final_Report_Pilot_project-Phase_1_Learning_outcomes_Competences/links/591d6a5ca6fdcc233fce6cf9/Tuning-Educational-Structures-In-Europe-Final-Report-Pilot-project-Phase-1-Learning-outcomes-Competences.pdf Erişim tarihi: 12.12.2020

Govender, S. (2018). South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes. *South African Journal of Education, 38*(2).

Göçer, A., & Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 517-541.

Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve velilerin, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri ile tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12* (4): 2541- 2560.

Gökmen, A., Budak, A. ve Ertekin, E. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin matematik öğretiminde somut materyal kullanmaya yönelik inançları ve sonuç beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1213- 1228.

Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(196), 124-141.

Görgülüoğlu, E. (2019). Muhasebe mesleğinde staj verimliliği, tecrübe ve sistem uygunluğunun mesleki yeterlilik üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 292-299.

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy fort he modern age.* California: Wadswotrh.

Green, B. (2018). Understanding curriculum? Notes towards a conceptual basis for curriculum inquiry. *Curriculum Perspectives, 38*(1), 81-84.

Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A., & Mayorga-Fernández, M. J. (2019). ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation. *Cogent Education, 6*(1).

Gunawan, J., & Aungsuroch, Y. (2017). Managerial competence of first-line nurse managers: A concept analysis. *International Journal of Nursing Practice, 23*(1), 1-7.

Gutek, G. L. (2014). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. Ankara: Ütopya Yayınevi.

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

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 126-141.

Gültekin, S., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012). Comparing the test information obtained through multiple choice, open-ended and mixed item tests based on item response theory. *Elemantry Educational Online, 11*(1), 251-262.

Gündoğan, G. (2019). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Güngör, H., & Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. Sınıf matematik dersi "kesirler" konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 251-271.

Gürdal, O. (2004). Bilgi toplumu geçitinde bilgi ve/veya bilgilenim kültürü. Atılgan D. (Der.), Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nün Kuruluşunun 50. Yılına Armağan (51-64). Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Gürler, S. A., & Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education, 7*(1), 158-168.

Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 45-52.

Güven, N. D. (2013). Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güven, M. (2014). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, İ. (2019). *Eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.

Hakima, B. (2013). Bridging teaching methods and techniques to learning styles and strategies. Yüksek Lisans Tezi, Mohamed Kheider University of Biskra, Algeria.

Hall, T. J., & Smith, M. A. (2012). Teacher planning, ınstruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest, 58*(4), 424-442.

Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform.* Waveland Press, IL, ABD.

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why.* Sage Publications, London.

Hill, P. D., Friedland, E. S., & McMillen, S. (2016). Mathematics-literacy checklists: A pedagogical innovation to support teachers as they implement the common core. *Journal of Inquiry & Action in Education, 8*(1), 23-38.

Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education, 1*, 1-11.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington: D.C. The Aspen Institute.

Horzum, M. B., & Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olaaa düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices, 10*(20), 139-159.

Howard, J. (2007). *Curriculum development.* Department of Education, Elon University. https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/curriculum-development.pdf Erişim tarihi: 25.01.2021

Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(4), 443-459.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing, 26*(2), 219-244.

Iverson, S. V., & Seher, C. L. (2017). Investigating the development of graduate students' multicultural competence in student affairs professional preparation. *Journal on Excellence in College Teaching, 28*(1), 77-97.

İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *HAYEF Journal of Education, 13*(2), 103-114.

Jackson, L. B., Ryndak, D. L., & Wehmeyer, M. L. (2008). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 34*(1), 175-195.

Jadhav, M. S., & Patankar, P. S. (2013). Role of teachers' in curriculum development for teacher education. *Paper presented at the National Conference on Challenges in Teacher Education,* Physical Education and Sports, Kolhapur, India.

Jenkins, S. B. (2009) Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal, 20*(2), 103-120.

Jensen, D. F. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods, 1* (5), 36-54.

Johansson, S., Myrberg E., & Rosén, M. (2015). Formal teacher competence and its effect on pupil reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59* (5), 564–582.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum and competencies: An operational framework*. Brussels: De Boeck

Joseph, B. (2013). Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district. Doktora tezi, Andhra Üniversitesi, Visakhapatnam, Hindistan.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). Models of teaching, Boston: Allyn & Bacon.

Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim, 163*(37), 239-253.

Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1629-1644.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(65), 827-840.

Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education, 67*, 246-258.

Kale, M. (2003). *Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?* Ankara: Ütopya Yayınları.

Karaca, F., & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Web 2.0 Uygulamaları İçin Haberdarlıklarının, Yeterlilik Düzeylerinin, Kullanım Sıkılıklarının ve Eğitsel Amaçlı Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 212-230.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 72-78.

Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 153-175.

Karadağ, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karakuş, F. (2016). "Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Olmaya Yönelik Yeterlik Algıları", *Turkish Studies,* 11(19), 491-510.

Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online, 8*(3), 798-808.

Karamustafaoğlu, S., Salar, U., & Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 93-118.

Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(4), 926-942.

Karavar, H. (2018). Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının bilimsel yeterlilik açısından incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 1*(2), 88-95.

Kaşıkara, G. & Doğan, U. (2017). Beğenilme arzusu: ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,4* (2), 51-60. DOI: 10.21666/muefd.345573

Katipoğlu, M., & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 2*(3), 156-165.

Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 55*(55), 78-110.

Kaya, K. & Perihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. Sınıf Tarih Müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (1), 966-1002.

Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 537-548.

Keçeci, E. (2020). Liselerde çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları (Denizli ili Merkezefendi ilçe örneği). Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kelly, A.V. (2009). *The curriculum: theory and practice*. London: Sage Publications.

Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). In *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy.* San Francisco: Jossey-Bass.

Keser, F., & Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research, 12*(65), 841-849.

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

Khan, I. A. (2011). Lesson planning for reading: an effective teaching strategy in EFL classrooms. *Elixir Social Studies, 37*, 3958-3964.

Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz Yeterliği ve Bireysel Akademik İyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim Ve Bilim, 46*(205), 373-394.

Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 42-54.

Kırmızı, F. S., & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 64-76.

Kıroğlu, K. (2011) Bir Meslek olarak Öğretmenlik (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya) *Eğitim Bilimlerine Giriş içinde* (s.345-370) Ankara: Pegem Akademi

Kilpatrick, J. (2009). The mathematics teacher and curriculum change. *PNA, 3*(3), 107-121.

Knapczyk, D.R., & Rodes, P.G. (1996). *Teaching social competence-a practical approach for improving social skills in students at risk.* Pasifle Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Koç Akran, S., & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 75,* 157-173.

Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(3), 774-799.

Komila, M. (2020). English teachers' professional competence by using realias in teaching. *Journal of Critical Reviews, 7*(5), 206-208.

Korkmaz, M., & Çemrek, F. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *5. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, 21-24 Mayıs 2021, Çevrim içi.

Korur, H. (2018). İlkokul 3. sınıf İngilizce öğrenci ders kitabının İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function (Experiences from the Netherlands). *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 135-149.

Kuboja, J. M., & Ngussa, B. M. (2015). Conceptualizing the place of technology in curriculum formation: A view of the four pillars of curriculum foundations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4*(2), 54-71.

Kufacı, A. (2019). Yönetici Hemşirelerin Yönetsel Yeterlik Düzeyleri ile Hemşirelerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Kunter, M., Klusmann U., Baumert J., Richter, D., Voss T. & Hachfeld A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105* (3), 805–820

Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği, 24*(4), 723-747.

Kurtulmuş, M., Tösten, R., & Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 281-305.

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*. 283-298.

Kusiani, E., Ansar, S., Bakri, M., Syukrano, M., Yusriadi, Y., & Manoktong, S. N. (2021). Increasing the professionalism of military teachers with training and experience through competence. *International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* , 5-8 Nisan 2021, Sao Paulo, Brezilya.

Kuşdemir Kayıran, B., & Özyurt, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının öğretmenlik eğitimlerine ve mesleki deneyimlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(1), 337-363.

Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 7*(2), 175-192.

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

Lâçin Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. İçinde Lâçin Şimşek, C. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (1-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19.

Lee, C. J. (2016). Teaching multiple literacies and critical literacy to pre-service teachers through children's-literature-based engagements. *Journal of Language and Literacy Education, 12*(1), 39-52.

Leigh, A., & Mead, S. (2005). Lifting teacher performance. Policy Report, Progressive Policy Institute. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491196.pdf Erişim tarihi: 14.10.2020

Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal, 33* (4), 223-229

Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). Literacy in the new millennium. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494062.pdf Erişim tarihi: 24.01.2021

Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 1057-1060.

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling, 2*(1), 1-8.

Maba, W., & Mantra, I. B. N. (2018). The primary school teachers' competence in implementing the 2013 curriculum. *SHS Web of Conferences, 42*(35).

Macià, M., & García, I. (2018). Professional development of teachers acting as bridges in online social networks. *Research in Learning Technology*, 26.

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries, 72*(1), 62-78.

Madani, R. A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies, 9*(1), 100-109.

Mafora, P., & Phorabatho, T. (2013). Curriculum change implementation: do secondary school principals manage the process? *The Anthropologist, 15*(2), 117-124.

Makhwathana, R. M. (2007). Effects of curriculum changes on primary schools educators at Vhumbedzi Circuit, Limpopo. Yayınlanmamış yüksek lisasn tezi. Tshwane University of Technology, Pretoria, South Africa.

Mandukwini, N. (2016). Challenges towards curriculum implementation in high schools in Mount Fletcher district, Eastern Cape. Yüksek Lisans Tezi. University of South Africa, Pretoria.

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

Maphosa, C., & Mutopa, S. (2012). Teachers' awareness of their role in planning and implementing school-based curriculum innovation. *Anthropologist, 14*(2),99-106.

Marcelo, C. (2005). *Learning to Teach in The Knowledge Society: Final Report.* Juan Manuel Moreno, Task Manager. World Bank.

Mardiana, M., & Suyata, P. (2017). Evaluating the philosophical foundation of 2013 Curriculum. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan, 21*(2), 175-188.

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge, London.

Markee, N., (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual literacy in practice: Use of images in students' academic work. *College & Research Libraries, 80*(1), 123-139.

Merchant, G. (2007). Mind the gap(s): Discourses and discontinuity in digital literacies. *ELearning, 4*(3), 243-255.

McBer, H. (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Research report No. 216. Norwich: The Crown Copyright Unit.

http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/formgest/equips_directius/st02/bloc_5/5_rr216investigacio_professors_eficients.pdf Erişim tarihi: 12.12.2020

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14.

McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing, 41*(3), 283-294.

Meilinda, H., Prayitno, B. A., & Karyanto, P. (2017). Student's environmental literacy profile of adiwiyata green school in Surakarta, Indonesia. *Journal of Education and Learning, 11*(3), 299-306.

Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/tyc_brosur.pdf Erişim tarihi: 05.12.2020

Midgett, A., Hausheer, R., & Doumas, D. M. (2016). Training counseling students to develop group leadership self-efficacy and multicultural competence through service learning. *The Journal for Specialists in Group Work, 41*(3), 262-282.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1953). V. Milli Eğitim Şurası, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf Erişim tarihi: 06.01.2021

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1962). VII. Milli Eğitim Şurası, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf Erişim tarihi: 06.01.2021

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1982). XI. Milli Eğitim Şurası, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf Erişim tarihi: 06.01.2021

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları: Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf Erişim tarihi: 24.12.2020

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf Erişim tarihi: 14.10.2021

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... (18 Temmuz 2017 tarihli basın açıklaması), Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf Erişim tarihi: 19.09.2020

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018c). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018d). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018e). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Miller, A.D., Ramirez, E.M., & Murdock, T.B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education, 64*, 260-269.

Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development, 51*(8), 73-78.

Mitchell, B. (2016). Understanding curriculum. *Asian Journal of Humanities and Social Studies, 4*(4), 299-311.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 251–262.

Moore, A. (2015). *Understanding the school curriculum: theory, politics and principles*. London: Routledge.

Muradoğlu, Ü., & Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4*(1), 19-39.

Mutlu, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13), 15-29.

Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü., & Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(224), 101-121.

Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 153-167.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2016). *What Teachers Should Know and Be Able To Do.* https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/ Erişim tarihi: 19.12.2020

National Institute of Education (NIE). (2016). *Graduand Teacher Competencies.* https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/te21---gtc.pdf Erişim tarihi: 19.12.2020

Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 3* (3), 1133-1154.

Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *10th Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society*, *12-15 Haziran*. Kyustendil, Bulgaristan.

Nixon, E. (2001). The social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder: A review of the literature. *Child Psychology and Psychiatry Review, 6*(4), 172-180.

Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education, 27*(5), 629-645.

Null, J. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Nural, E., Arslan, K., & Ada, Ş. (2013). Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 79-100.

Nutravong, R. (2002). School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

O'Brien, K. A. (2011). *Attenuating desirable responding: a comparison of self-compassion and selfaffirmation strategies*. University of Manitoba (Canada).

O'brein, M. & Rugen, L. (2001). *Teaching literacy in the turning points school*. Turning Points: Transforming Middle Schools, Boston, MA: Center for Collaborative Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509788.pdf Erişim tarihi: 24.01.021

Ogar, O. E., & Opoh, F. A. (2015). Teachers Perceived Problems of Curriculum Implementation in Tertiary Institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and practice, 6*(19), 145-151.

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

Oğuzkan, A. F. (1994). *İlköğretim okullarında matematik öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları

Oktay, C., Şenol, Y., Engin, S., & Şimşek, T. (2020). Aday doktorların mezuniyet öncesi dönemde temel hekimlik uygulamalarındaki yeterlik düzeyi. *Tıp Eğitimi Dünyası, 19*(59), 139-156.

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). *Program Geliştirme.* (K. Gündoğdu, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Oral, B., & Aşılıoğlu, B. (2000). Lise Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 25*(116).

Oral, N. (2020). 5. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla bölme işleminde yaşadığı zorluklar ve bu zorlukların nedenleri. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of The International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf Erişim tarihi: 05.12.2020

Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 197-216.

Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S., & Pajak, E. F., (2003). *Contemporary issues in curriculum* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon

Ornstein, A.C. (2016). Eğitim Programları ile İlgili Kararların Temeli Olarak Felsefe. *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Vivar: Pearson Education.

Osterman, M. D. (2012). Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 135-141). Miami: Florida International University.

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

Önalan, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 39-58.

Önder, O. (2008). Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, H., & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning, 2*(2), 28-48.

Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(2), 108-120.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, M. Ç. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(3), 369-393.

Özer, B. (2004). *Öğretmen davranışlarının uzaktan eğitim yaklaşımıyla kazandırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Özer, Y., & Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(40), 89-101.

Özgök, A., & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(3), 71-86.

Özkan, H. H. (2016a). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research, 4*(7), 1601-1613.

Özkan, İ. (2016b). Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(15), 1-28.

Özgüler, V. C. (2018). İşgücü piyasalarında gençler ve mesleki yeterlilikler sistemi. *Verimlilik Dergisi, 2*, 115-132.

Özmantar, M. F., Dapgın, M., Çırak Kurt, S., & İlgün, Ş. (2017). Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitabı Dışında Kaynak Kullanımları: Nedenler, Sonuçlar ve Çıkarımlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *16*(3), 741-758.

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(200), 5-27.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Paquay, L., & Wagner, M.C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. (L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud Ed.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* İçinde. Bruxelles : De Boeck.

Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: Bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 249-266.

Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694-703.

Parkay F.W., & Hass A. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Pears, D. (2003). *Bilgi nedir?* (A. Güçlü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

Potera, İ., & Shala, L. (2019). Teachers' attitudes towards new curriculum. *Education Sciences, 14*(1), 52-69.

Pul, H., & Aksu, H. H. (2020). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 99-114.

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research, 75*(2), 211-246.

Retnawati, H., Hadi, S., & Nugraha, A. C. (2016). Vocational high school teachers' difficulties in ımplementing the assessment in curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia. *International Journal of Instruction, 9*(1), 33-48.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes.* Economic Policy Institute, Washington.

Richards, J. (2003). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricketts, A. (2013). The five commonplaces: A curriculum analysis and its implications for teacher education. *Pennsylvania Teacher Educator, 12*, 29–36.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. Ed. Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Roby IV, T. W. (2008). How Joe Schwab thinks: a review of the practical 1 after 40 years. *Journal of Curriculum Theorizing, 24*(1), 85-89.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review, 94*(2), 247-252.

Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, And Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 11*(10), 1-13.

Rusman, M. P. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on "best practices" done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice, 6*(21), 106-112.

Ruth, D. (2006). Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. *Journal of European Industrial Training, 30*(3), 206-226.

Ryan, A. M. (2006). The Role of Social Foundations in Preparing Teachers for Culturally Relevant Practice, *Multicultural Education*, Spring, 10-13.

Saengchai, S., Rodboonsong, S., & Wattanapongphasuk, S. (2020). Sustainable development facts: factors affecting quality of education. *Journal of Security & Sustainability Issues, 9*(3). 763-774.

Sağlam, H. İ. (2006). Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 9*(2). 214-244.

Saracaloğlu, S., Dedebali, N. C., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 177-193.

Sarıgöz, O., & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 10*(9), 103-110.

Saygılı, G. (2020). Gençlerin çok kültürlü yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(2), 277-287.

Scheerens, J. (2007). *Conceptual framework for the development of the PISA 2009 context questionnaires and thematic reports*. OECD, paper for the PISA Governing Board.

Schoenfeld, A. H. (2010). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications.* Routledge. New York.

Schwarz, C. V., Gunckel, K. L., Smith, E. L., Covitt, B. A., Bae, M., Enfield, M., & Tsurusaki, B. K. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education, 92*(2), 345-377.

Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, 7*(1), 167-175.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (24. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı yayıncılık.

Sezer, T. (2008). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Shahmohammadi, S. (2018). Textbook evaluation: Looking at Prospect series through teachers' perspective. *Research in English Language Pedagogy, 6*(2), 182-204.

Sharma, P., & Pandher, J.S. (2018). Teachers' professional development through teachers' professional activities. *Journal of Workplace Learning*, *30*(8), 613-625.

Shields, M. (2005). Information literacy, statistical literacy, data literacy. *IASSIST Quarterly, 28*(2-3), 6-11.

Shishigu, A. (2015). Foundation of Curriculum in Ethiopia: Historical, Philosophical, Psychological and Sociological Perspectives. Annual International Educational Conference of Bahir Dar University, 8-9 Mayıs, Etiyopya.

Shiundu, S. J., & Omulando, J. S. (1992). *Curriculum: Theory and practice in Kenya*. Nairobi: Oxford University Press.

Sidekli, S., Gökbulut, Y., & Sayar, N. (2013). Dört işlem becerisi nasıl geliştirilir. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*, 31-41.

Sikki, E. A. A. (2018). Primary School English Teachers' Perceptions of Their Pedagogical Competency: Using Self Evaluation to Identify Teachers' Competency and Importance. *International Journal of Innovative Education Research, 6*(1), 113-120.

Simpson, B. M. (2002). The knowledge needs of innovating organisations. *Singapore Management Review, 24*(3), 51-60.

Sinambela, E. A., Mardikaningsih, R., Arifin, S., & Ayu, H. D. (2020). Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives, 1*(2), 33-42.

Skorková, Z. (2016). Competency models in public sector. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 230*, 226-234.

Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*, New York, Garland.

Smith, M., Worker, S. M., Meehan, C. L., Schmitt-Mc, L. Q., Ambrose, A., Brian, K., & Schoenfelder, E. (2017). Defining and developing curricula in the context of cooperative extension. *Journal of Extension,* 55(2), 2FEA4.

Smyth, T. S. (2011). The New Literacy: Technology in the Classroom. The University of Tampa. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534255.pdf Erişim tarihi: 23.01.2021

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Model for superior performance*. John Wiley & Sons: New York.

Spengler, S. (2004). Educators' Perceptions of a 21st Century Digital Literacy Framework. Doktora Tezi. Walden University College of Education, Minnesota.

Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and criticalissues in curriculum and learning, (2)*, 1-41.

Stables, A., & Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: Implications for environmental education. *Environmental Education Research, 7*(1), 89-97.

Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). Curriculum Literacy in Schools of Education? The Hole at the Center of American Teacher Preparation. Institute for Education Policy. https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/62968/curriculum-literacy-in-schools-of-education-final-2911-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y Erişim tarihi: 25.09.2020

Struyven, K.,Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance: a comparison between multiple choicetesting, pee assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation, 32*(3), 202–222.

Stufflebeam, D.L. (2003) The CIPP Model for Evaluation. Kellaghan, T. & Stufflebeam, D.L. (Ed.), *International Handbook of Educational Evaluation* içinde (s.31-62). The Netherlands: Kluwer.

Suharti, L., & Susanto, A. (2014). The impact of workload and technology competence on technostress and performance of employees. *Indian Journal of Commerce and Management Studies, 5*(2), 1-7.

Sukerman, T. (2000). The problems of the socialization of the upper-grade students of special schools for children with hearing disabilities. *Russian Education and Society, 42*(5), 56-66.

Sumual, M. Z. I., & Ali, M. (2017). Evaluation of primary school teachers'pedagogical competence in implementing curriculum. *Journal of Education and Learning, 11*(3), 343-350.

Sural, S., & Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and ınformation literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 303-317.

Sürücü, A., Yıldırım, A., & Ünal, A. (2018). Okul güvenliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(217), 179-192.

Syomwene, A., Kitainge, K., & Mwaka, M. (2013). Psychological influences in the curriculum decision making process. *Journal of Education and Practice, 4*(8), 173-180.

Şad, S. N., & Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(1), 177-197.

Şahan, M., & Ceyhan, E. (2019). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile kişilik özellikleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 818-851.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(58), 58-62.

Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22* (1), 241-258

Şahin, Z. G., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 138-160.

Şahinkesen, A. (1990). Sistem Yaklaşımı, Analiz ve Program Hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 645-676.

Şama, E., & Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 135-157.

Şen, A.İ. (Ed.). (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şimşek, A. İ., & Kaya, S., (2021). Öğretmen zihniyeti ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi: sınıf öğretmenleri örneği. *Uluslararası Marmara Fen ve Sosyal Bilimler Kongresi* (ss.61-67). Kocaeli, Türkiye.

Şimşir, Y., & Ünal, A. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmeyi Bilme ve Uygulama Becerileri. F. Güneş & A. D. Işık (Ed.). *Eğitim ve Araştırmada Yönelimler* içinde, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları, Ankara.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, G. T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *Elementary Education Online, 16*(3), 1301-1315.

Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(1), 104-121.

Tahiroğlu, M., & Çetin, T. (2015). Değerler öğretiminde kullanılan yöntemler. M. Gündüz (Ed.), *Değerler eğitimi* içinde (s. 19-48). Ankara: Maya.

Tanrıverdi, B., & Apak, O. (2014). Pre-service Teachers' Beliefs about Curriculum Orientations. *Social and Behavioral Sciences, 116*, 842-848.

Tao, K. W., Owen, J., Pace, B. T., & Imel, Z. E. (2015). A meta-analysis of multicultural competencies and psychotherapy process and outcome. *Journal of Counseling Psychology, 62*(3), 337–350.

Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 287-307.

Taşgın, A. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri). Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Taşgın, A., & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3*, 80-90.

Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(25), 240-251.

Taylor, C. (2003). New kinds of literacy, and the world of visual information. Explanatory & Instructional Graphics and Visual Information Literacy. https://www.conradiator.com/resources/pdf/literacies4eigvil_ct2003.pdf Erişim tarihi: 24.01.2021

Taylor, I. H. (2015). Facebook and the being Liked Motive. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 1*(4), 1473-1486.

Taylor, M. W. (2010). Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teacher: toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks. Doktora Tezi. Stanford University, California, USA.

Taylor, S. N., & Hood, J. N. (2011). It may not be what you think: Gender differences in predicting emotional and social competence. *Human Relations, 64*(5), 627-652.

Tedesco, J. C., Opertti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects, 44*(4), 527-546.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri.* (Çev. Ed. Y. Dede & S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(2), 23-37.

Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 307-320.

Temel, F., & Kölemen, E. B. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alan Gezisi Düzenlemeye İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 5*(1), 46-58.

Tepe, N. (2020). Blogs on education: Examination of teachers' use cases and thoughts: Eğitim ile ilgili bloglar: Öğretmenlerin kullanım durumları ve düşüncelerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 17*(1), 162-171.

Tezcan, H., & Gümüş, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin Araştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(1), 1-17.

The Teaching Council of New Zeland (TCNZ). (2018). Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners. https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Tapasa/Tapasa-Cultural-Competencies-Framework-for-Teachers-of-Pacific-Learners-2019.pdf Erişim tarihi: 20.12.2020

Thomas, S. (2010). The importance of quality education. China Daily. 9. https://www.chinadaily.com.cn/opinion/2010-07/15/content_10108431.htm Erişim tarihi: 18.09.2020

Thombre, S, & Mahapatra, B. C. (2016). Importance of teaching competencies, personality traits, and values among B.Ed. teachers. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3*(6), 135-137.

Tholappan, A. (2015). Knowledge and Curriculum, Centre for Distance Education Bharathidasan University. http://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/II/KNOWLEDGE%20AND%20CURRICULUM.pdf Erişim tarihi: 02.01.2021

Tucker, S., & Cofsky K. (1994). Competency-Based Pay on a Banding Platform. *ACA Journal, 3* (1).

Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*, 809-841.

Tuna, G., & Ulu, M. O. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: işletme bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Özel Sayı*, 128-141.

Turan, İ. (2013). Din görevlilerinin mesleki yeterlilikleri. *Dinbilimleri Journal, 13*(1). 47-73.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tüzel, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması. Doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ulubeli, S. (2019). Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1958). Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. In *Records of the general conference, 10th session.* Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1978). Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. *Adopted by the general conference at its 20th session,* Paris, 27 November 1978. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). Aspects of literacy assessment. *Topics and issues from the UNESCO expert meeting,* Paris, 10–12 June 2003. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). Challenges Lessons from the Asia Pacific Region 2014 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase II), France.

Ural Saltan, B. (2018). Özel İlkokul ve Ortaokul Bünyesinde Bulunan Program Geliştirme Servislerine İlişkin Program Geliştirme Servisi Çalışanları, Öğretmenler Ve İdarecilerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Usta, M. E., & Karakuş, M. (2016). Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(1), 133-146.

Uysal, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research, 5*(2), 194-202.

Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Uygulamada Karşılaştıkları Farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27* (4), 1541-1551.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Varlık, S., & Günbayı, İ. (2019). Kurumsal aidiyet ile girişimcilik arasındaki ilişkide: Yönetsel yeterliliğin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1559-1580.

Vathanophas, V., & Thai-ngam, J. (2007). Competency requirements for effective job performance in Thai public sector. *Contemporary Management Research, 3*(1), 45-70.

Wade, S., & Kidd, C. (2019). The role of prior knowledge and curiosity in learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 26*(4), 1377-1387.

Wang, H., & Cheng, L. (2009). Factors Affecting Teachers' Curriculum Implementation. *The Linguistics Journal, 4*(2), 135-166.

Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (seventh edition). New Jersey: Pearson Mernill Prentice Hall.

Wiseman, A.W., Alromi, N.H., & Alshumrani, S. (2014), Challenges to creating an Arabian Gulf knowledge economy, *Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries (International Perspectives on Education and Society*, Vol. 24), Emerald Group Publishing Limited, pp. 1-33.

Wong, C. A., Afandi, S. H. M., Ramachandran, S., & Kunasekaran, P. (2018). Conceptualizing environmental literacy and factors affecting pro-environmental behaviour. *International Journal of Business & Society, 19*.

Yangın, S., & Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 240-252.

Yar Yıldırım, V. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yar Yıldırım, V., & Dursun, F. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma*, IV. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi,* 3-7 Ekim, Antalya.

Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. (S. Tekindal, Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yates, L., & Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education, 45*(1), 4-10.

Yavuz, M. (2020). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55*, 1-25.

Yayla, K., & Yayla, T. (2018). Fizik öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 89-94.

Yaylı, D., & Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 2075-2096.

Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *TEBD, 19*(1), 182-218.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(4), 2767-2787.

Yıldırım, E., & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49* (228), 7-37.

Yıldırım, T. (2016). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies, 11*(14), 847-860.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 2115-2127.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal, 5*(44), 5177-5191.

Yılmaz, K. (2014). Eğitimin temel kavramları. (H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz, Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. ss. 1-20. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. S., & Orhan, Ş. Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul müzik dersi kazanımlarına yönelik yeterlik durumları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 104-126.

Yiğit, N. (2004). Fizik öğretim programı ve uygulamalarının öğretmen-öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 96-104.

Yolcu, E, & Sarı, M. (2018). Öğretmenlerde olmazsa olmaz bir beceri: Eğitim programı okuryazarlığı. *6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 11-13 Ekim, Kars, Türkiye.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Institute of Education Science. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf Erişim tarihi: 28.01.2022

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi* (YÖK-Dünya Bankası), Ankara.

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2019). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf Erişim tarihi: 28.01.2022

Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 159*(1), 120-125.

Yüner, B. (2018). Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.