

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

HAKAN GÜLEÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

NİSAN - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Hakan GÜLEÇ

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ****HAKAN GÜLEÇ****KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ****TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI****SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI****DANIŞMAN:DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL**

Öğretmenler nitelikli, beceri düzeyi yüksek ve donanımlı bir neslin yetiştirilmesinde toplumda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yeteneklerini iyi bir şekilde gösterebilmesi ve mevcut programı etkili bir şekilde kullanabilmesi için program okuryazarlık düzeylerinin yeterli olması gerekmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı kavramı eğitim alanındaki çalışmaların özellikle sistem bölümündeki çalışmalarla ilişkilendirildiğinde öğretmenler için program anlamında önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan toplam 102 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırma sürecinde nicel ve nitel veri toplama süreci bir arada yürütülmüştür. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Keskin (2020) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları ise betimsel analiz yardımıyla anlamlandırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet, deneyim ve görev yeri değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Görüşme sonuçları incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin eğitim programının tanımını tam olarak yapamadıkları, öğretim programına kısmen uydukları, yıllık planları genelde hazır olarak aldıkları, içerik düzenlerken internet kaynaklarını sıklıkla kullandıkları, öğretim programında öğrenme süreçlerine az yer verildiğini ifade ettikleri ve program okuryazarlıklarının geliştirilmesi amacıyla bilgi edinmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER:Okuryazarlık, eğitim programı, eğitim programı okuryazarlığı, sınıf öğretmeni

Nisan 2023, 83 Sayfa

ABSTRACT**MSC THESIS****AN INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS'
CURRICULUM LITERACY LEVELS****HAKAN GÜLEÇ****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE****DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION****PRIMARY EDUCATION****SUPERVISOR:ASSOC. PROF. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL**

Teachers play an important role in society in raising a qualified, highly skilled, and well-equipped generation. For teachers to demonstrate their abilities well and to use the current curriculum effectively, their curriculum literacy levels should be efficient. When the concept of curriculum literacy is associated with the studies in the field of education, especially with the studies in the system part, it emerges as an important situation for teachers in terms of curriculum. This study, it was aimed to examine the literacy levels of teachers in the curriculum. Within the scope of the research, a total of 102 primary school teachers from seven different regions of Turkey participated in the study. Quantitative and qualitative applications were used together in the research process. The Curriculum Literacy Perception Scale developed by Keskin (2020) was used as a quantitative data collection tool in the research. The qualitative data collection tool of the research is the semi-structured interview form developed by the researcher. Quantitative findings obtained within the scope of the research were analyzed using descriptive and inferential statistics. In this context, independent sample t-test and ANOVA test were used. The qualitative findings of the research were interpreted with the help of descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the opinions of the teachers did not make a significant difference in terms of gender, experience, and place of work. When the results of the interviews were examined, it was determined that the teachers could not fully define the curriculum, they partially complied with the curriculum, they took the annual plans ready, they frequently used internet resources while organizing the content, the learning processes were not included in the curriculum, and they had training needs on curriculum literacy.

KEYWORDS:Literacy, curriculum literacy, primary school teacher

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimde kıymetli zamanını ve desteğini benden esirgemeyen kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezimin şekillenmesinde ve savunma aşamasında bana bilgi ve tecrübeleri ile desteklerini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Mehmet Koray SERİN'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Zeynep ET hocalarıma da şükranlarımı sunarım.

Hayatımın tüm aşamasında bana destek olan kıymetli eşime ve aileme çok teşekkür ederim.

HAKAN GÜLEÇ

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5 Araştırmanın Sayıtları	5
1.6 Terimler ve Kavramlar:	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Okuryazarlık	6
2.2 Okuryazarlık Kavramı	7
2.3 Okuryazarlık Türleri	7
2.3.1 Eğitim Programı	8
2.3.2 Öğretim Programı	9
2.3.3 Program Geliştirme	10
2.3.4 Program Okuryazarlığı	11
2.4 İlgili Araştırmalar	19
2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	25
3. YÖNTEM.....	28
3.1 Araştırmanın Modeli	29
3.2 Çalışma Grubu.....	29
3.3 Veri Toplama Araçları.....	30
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	31
4. BULGULAR ve TARTIŞMA	33
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	33
4.2 İkinci Araştırma Probleme İlişkin Bulgular	38
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
5. SONUÇ.....	66
6. ÖNERİLER.....	68
6.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	68
6.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	68
KAYNAKLAR	70
EKLER.....	79
EK A Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	80
EK B Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	82

EK C Uygulama İzni	83
--------------------------	----



ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Program Okuryazarlığı Beceri Boyutları	16
Şekil 2.2 Program Okuryazarlığı Bileşenleri	18
Şekil 3.1 Uygulama İşlem Adımları	28



TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1 Katılımcılara Dair Özellikler	30
Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ortalamaları.....	33
Tablo 4.2 Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin dağılım.....	34
Tablo 4.3 Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları	39
Tablo 4.4 Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları	39
Tablo 4.5 Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	40
Tablo 4.6 Sınıf öğretmenlerinin “eğitim programı” kavramına yönelik görüşleri.....	41
Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına uyma durumlarına ait görüşleri.....	42
Tablo 4.8 Sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretim programına yönelik görüşleri	44
Tablo 4.9 Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına ulaşımına ilişkin görüşleri.....	46
Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin yıllık plan hazırlıklarına ilişkin görüşleri	48
Tablo 4.11 Sınıf öğretmenlerinin kazanım için ders süresi belirlemesine ilişkin görüşleri.....	50
Tablo 4.12 Sınıf öğretmenlerinin içerik düzenlerken kaynak kullanımına ilişkin görüşleri.....	52
Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine yer verilme durumlarına ilişkin görüşleri.....	54
Tablo 4.14 Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci tasarlanmasında kazanımları dikkate alma durumlarına ilişkin görüşleri.....	56
Tablo 4.15 Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerinin yeterlilik durumlarına ilişkin görüşleri	57
Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerini yaparken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşleri.....	59
Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine ilişkin görüşleri	61
Tablo 4.18 Sınıf öğretmenlerinin öğretim program okuryazarlığı konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri	63

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

N	: Katılımcı Sayısı
F	: Anova Testi F değeri
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
SH	: Standart Hata
t	: Bağımsız Örneklem T Testi Değeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzdelik Değer

Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

1.1 Problem Durumu

İnsanlar eğitim kavramı üzerinde yıllardır düşünmekte ve eğitimin birçok tanımını farklı açılardan yapmaktadır. İnsanlar bu tanımları yaparken çoğu zaman birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler zaman zaman kültürel değerler, gelir düzeyi ve sınıf farklılıklarından kaynaklanabilmektedir (Robinson ve Aronica, 2018; Keskin, 2020). Ertürk (2013) eğitim konusunda yapılan tanımların farklılıklar gösterdiğini ve yapılan tanımlamaların bireylerin uygun bulunduğu durumu yansıttığını ifade etmektedir. Ertürk (2013) eğitim tanımlarında üç ortak yön bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

1. Eğitim işlemlerinin bir süreç içermesi,
2. Bireylerin temelde yetersiz olduğu ve birtakım eğitimler sonucu yeterli hale gelebileceği,
3. Alınan eğitimler sonucu bireylerde değişimlerin meydana gelmesidir.

Eğitim konusu birçok bileşene sahiptir. Bu nedenle eğitim konusu ele alınırken farklı açılardan yaklaşılması gerekmektedir. Eğitim, içerisinde birçok paydaşı barındıran büyük ve dinamik bir sistemdir (Ertürk, 2013). Eğitim sistemleri yalnız başına bir anlam ifade etmemektedir. Aksine eğitim sistemleri eğitim programları ile işlev kazanabilmektedir (Erden, 1998). Eğitim sistemleri ilk olarak amaçların belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşılabilmesi için eğitim programlarının hayata geçirilmesi ile anlam kazanmaya başlamıştır. Daha sonra eğitim programlarının ne olduğu, işlevleri, kuramsal alt yapıları incelenmiş ve eğitim programları, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Eğitim programlarının niteliğinin artırılması, programların iyileştirilmesi konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Zaman zaman modeller ve eğitimde iyi uygulamalar hayata

geçirilmiştir. Nitekim bu çalışmalar durağan bir sürece sahip olmamakla birlikte günümüzde de hızlı bir şekilde çalışılmaya devam edilmektedir. Eğitim sistemleri zaman zaman revize edilmektedir. Bu revize işlemleri yapılırken dikkat edilen ilk tema çoğu zaman eğitim programları olmaktadır. Posner (1995) eğitim ile ilgili bir problem oluştuğunda bunu genelde okullara ve programlara giderek çözüm bulmaya çalıştığımızı vurgulamaktadır. Bu durum alan yazındaki birçok çalışmada da sıklıkla vurgulanmaktadır (Doğan, 2010; Tomašević ve Trivić, 2015; Ries, 2016). Ülkemizde de benzer bir süreç görülmektedir. Cumhuriyet tarihinden günümüze kadar ülkemizde görev yapan yönetimler ülkenin eğitim sistemini geliştireceğini ve köklü bir eğitim programı oluşturacağı beyan etmektedir (TEDMEM, 2018). Eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu konuda yapılan güncelleme çalışmaları sürekli devam etmektedir. Bu durum artık yalnızca eğitimcilerin değil tüm paydaşların ortak bir konusu haline gelmiştir.

Türkiye’de eğitim programları konusunda yapılan çalışmalar neticesinde birçok farklı sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programlar konusunda yetersiz düzeyde bilgi sahibi olmaları (Doğan ve Semerci, 2016), program amaçlarının yeterince kavranamaması (Keleş vd., 2012), kazanımlar ile içerik ve kavramlar arasında bağlantı kurulamaması (Ercan, 2011), eğitim programlarının kazandırılması için uygulanan yöntem ve tekniklerin yeterince deneyimlenememesi (Kahraman, 2014), program çıktılarının uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile kontrol edilememesi bu sonuçlardan bazıları olarak görülebilir. Alan yazına göre eğitim programlarının iyi bir şekilde özümsemesi ve program okuryazarlığının arttırılması ile öğretmenlerin eğitim programları konusunda yaşadığı problemlerin azaltılabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında eğitim programları okuryazarlığı konusunda yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiği görülmektedir. Mevcut olan çalışmalar incelendiğinde ise bazı çalışmaların öğretmenler ile yapıldığı (Aslan, 2018; Kahramanoğlu, 2019), bazılarının okul yöneticileri ile yürütüldüğü (Yıldırım, 2018; Başar ve Berilgen, 2021) ve bir kısmının ise öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir (Behar ve George, 1994; Ornstein ve Hunkins, 2004; Hill, Grudnoff ve Ell, 2011; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Yıldız, 2019).

1.2 Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve hedeflenmiştir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: *“Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nasıldır ve bu konudaki görüşleri nelerdir?”* Bu kapsamda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Görev yeri değişkenleri açısından nasıl bir farklılık göstermektedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenler nitelikli, beceri düzeyi yüksek ve donanımlı bir neslin yetiştirilmesinde toplumda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yeteneklerini iyi bir şekilde gösterebilmesi ve mevcut programı etkili bir şekilde kullanabilmesi için program okuryazarlık düzeylerinin yeterli olması gerektiği ifade edilebilir. Nitekim Varış (1998)’ın belirttiği üzere “eğitim programı öğrenenlerin davranış hareketlerinde, öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yer alan çalışmalara yol gösteren” bir özelliğe sahiptir (Akt.: Özdemir, 2009). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından öğretmen yeterlikleri kitabı oluşturulmuş ve öğretmenlerin eğitim programlarını dikkate alması önemle belirtilmiştir. Öğretim faaliyetlerinin yüksek nitelikte gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin kullanmış oldukları öğretim programını özümsemesi, okuyup anlaması ve program öğeleri arasındaki bağlantıları sağlıklı bir şekilde kurabilmesi gerekmektedir (Şahin, 2020). Öğretmenler çocuklara yalnızca bilgi ve becerileri kazandırmakla yükümlü değildirler. Aynı zamanda alanın uzmanları tarafından hazırlanan programları, uzmanların belirttiği ilkeler doğrultusunda uygulamakla da yükümlüdürler (Taşdemir, 2006). Bu açıdan bakıldığında

öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının farklı açılardan ele alınması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken öğretim programını dikkate almalı ve başarılı bir öğretim gerçekleştirilebilmesi için bu programı aktif bir şekilde kullanmalıdır. Öğretim programlarının öğrenme ortamlarında uygun bir şekilde kullanılabilmesi için yükseköğretimde “Program Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Bilimine Giriş” gibi dersler verilmektedir. Öğretmenler, üniversite öğrenimleri sürecinde bu derslerden elde ettikleri bilgi ve beceriler ile öğretim programlarını uygulamakta ve becerilerini sergileyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programını etkili bir şekilde kullanabiliyor olmaları ve program okuryazarı düzeylerinin iyi olması gerekmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artırılabilmesi için bu alanda yeni ve özgün çalışmaların yapılması ve alana katkı sağlaması büyük önem arz etmektedir. Yukarıda belirtilen durumlar dikkate alınarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okuryazarlık kavramına günümüzde pek çok anlam yüklenmektedir. Temelde okuryazarlık kelimesi okuma ve yazma becerisine sahip olmanın gerektirdiği tüm yeterlilik alanlarını kapsamaktadır. Kişinin hayatı boyunca okuma ve yazma becerilerine bağlı olarak yaptığı çalışmaların nitelikli ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiği sosyal ilişkilere yüklediği bir anlam olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okuryazarlık bir nevi kılavuz görevi üstlenmektedir. Bu çalışmanın odağı dikkate alındığında eğitim programı okuryazarlığının derinlemesine bir şekilde incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- “Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği” ve Görüşme Formu kullanımı ile sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının amaca hizmet edeceği
- Sınıf öğretmenlerinin veri toplama araçlarına gönüllü, istekli ve olumlu bir şekilde yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6 Terimler ve Kavramlar:

Okuryazarlık: Okuma ve yazma çalışmaları içerisinde bireyin yaşamış olduğu hayat ile bu hayatın içinde yer alan durumların ve objelerin anlamlandırılması ve sosyal yaşamdaki ilişkilere anlam bağlamasıdır (Aşıcı, 2009).

Eğitim Programı: Öğretmen öndeliğinde öğrencilere kazandırılması gereken temel bilgi ve becerilerin çerçevesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Eğitim programının yapısını kavrama, hedef ve kapsamında planlananları doğru algılamadır (Şahin, 2020, s.26).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı karmaşık ve dinamik bir sürece sahiptir. Bu özellikleri ile basit bir öğrenme sürecinden ziyade, sosyal bilincin oluşturulması, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve topluma yön verilmesi açısından oldukça farklı niteliklere sahip bir kavramdır (Keskin, 2020). Okuryazarlık ilk olarak temel bilişsel beceriler ile ilişkilendirilmiş ve basit bir süreç olarak tanımlanmıştır. Daha sonraları ise sosyo-ekonomi, sosyal bilinç, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilişkilendirilmiş ve bu becerilere katkı sağlayan bir unsur olarak benimsenmiştir. Okuryazarlığın gelişim süreci ve tarihi incelendiğinde, orta çağ İngiltere'sinde Latince konuşabilmek bir okuryazarlık göstergesi iken, iç savaş dönemlerinde Amerika Birleşik Devletleri'nde okuryazar olmak askeri emirleri anlayabilmek ve isimleri imzalayabilmek olarak tanımlanmıştır (Keskin, 2020). 20. yüzyılın ilk yarısında ise okuryazarlık sanayileşme hareketlerinin de katkısı ile temel düzeyde okuyup yazabilmek ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek olarak ifadelendirilmiştir.

Okuryazarlık kavramı Türk Dil Kurumu (TDK, 2016) tarafından “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık günümüzde ise belirli bir okuma düzeyinden ziyade daha çok farkındalık sahibi olan, okuyan, bilinçli ve deneyim sahibi olma durumları için kullanılmaktadır (Ntiri, 2009). Günümüzde okuryazarlık, kompleks bir yapı haline gelmiştir. Artık sadece okuma ve yazma işlemleri ile sınırlı değildir. Okuryazar olmak, araştırma yapabilen, bilgiye erişim sağlayabilen, elde edinilen bilgileri kullanabilen ve yeni durumlara karşı bu bilgileri transfer edebilen bireylerde bulunan bir beceri olarak algılanmaktadır.

Hızlı bir şekilde dönüşüm yaşanan 21. yüzyılda farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı dikkate alındığında, okuryazar olmak en başta bireylerin kendi kendine yetebilmesi, karşılaştığı durumlara karşı var olan bilgi ve becerilerini transfer edebilmesi olarak nitelendirilebilir. Okuryazarlığın tam olarak algılanabilmesi için öncelikle okuryazarlık kavramının incelenmesi ve sınırların iyi bir şekilde açıklanması gerekmektedir.

2.2 Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık kavramı konusunda birçok tanımlama yapıldığı ilgili alan yazında görülmektedir. Bunlar içerisinde öne çıkan bazı tanımlamalar şöyledir:

- Barone (2015), okuryazarlık kavramının her gün yeniden tanımlandığını ifade etmektedir. Durağan bir yapısının olmadığı ve sürekli değişime uğradığını ifade etmektedir.
- Okuryazarlık, temelde okuma-yazma becerisi olarak algılansa da aslında farklı sembolik sistemleri kullanma ve yeni anlamlar üretme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Altun, 2005).
- Keister ve Southgate (2012) okuryazarlığın yalnızca kitap olarak görülmemesi gerektiğini, siyaset, toplum ve ekonomi faaliyetlerine aktif bir şekilde katılımı içerdiğini ifade etmektedirler.
- Danesi (2013), okuryazarlığı entelektüel olarak bilgiyi kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır.
- Gee (2015) okuryazarlığı, sosyokültürel bir bilinçlenme süreci olarak ifade etmektedir.

Okuryazarlık kavramı alan yazında yukarıda belirtildiği üzere birçok farklı şekilde ifade edilmektedir. Bu tanımlardan hareketle okuryazarlık kavramını; çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri özümseyerek bunlardan yeni anlamlar üretme ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilme olarak tanımlayabiliriz. Ancak okuryazarlık yalnızca bir alana özgü ve kapsamı sınırlı değildir. Okuryazarlığın birçok farklı türü ve uygulama alanı bulunmaktadır.

2.3 Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık kavramı, son yıllarda önem kazanması ile birlikte birçok farklı alanda ve türde karşımıza çıkabilmektedir. Hemen hemen her alanda karşılaşılan okuryazarlık becerisi, alana ilişkin yetkinliği ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Günümüzde de sıklıkla kullanılan bazı okuryazarlık türleri şunlardır:

- Çevre Okuryazarlığı: Çevre ve çevreye yönelik sistemlerin korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi anlamında yoğun olarak kullanılmaktadır (Roth, 1992).
- Medya Okuryazarlığı: Medya araçları ile elde edilen veriyi analiz etmek, incelemek ve değerlendirmek anlamında kullanılmaktadır (Aufderheide, 1993).
- Sağlık Okuryazarlığı: Kişilerin sağlıklı karar alabilmeleri ve temel sağlık bilgisi hizmetlerini kapsamaktadır (Ratzan ve Parker, 2006).
- Bilimsel Okuryazarlık: Bilimin temel kavramlarını öğrenme ve bunların doğa-insan ilişkisini kurabilme olarak ifade edilmektedir (Süren, 2008).
- Akademik Okuryazarlık: Akademik ortamlarda kullanılan ve özel bir dil ve söylem kurallarını içeren kurallar dizisi olarak tanımlanabilir (Leibowitz, 2001).
- Eleştirel Okuryazarlık: Analitik okuyabilme, yazabilme, görsel ve çoklu ortam bileşenlerini dikkate alarak, görünenin arkasında yatan nedenleri görebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Molden, 2007).
- Fen Okuryazarlığı: İnsan, doğa, çevre ve teknoloji arasındaki mantığı kavrayabilme, bilimsel bilgileri anlayarak yeni durumlara transfer edebilme, toplumda teknoloji konusundaki argümanları kavrayabilme ve dahil olabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (International Technology Education Association [ITEA], 2007).

Önal (2010) yaklaşık olarak 40'dan fazla okuryazarlık türünün bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında olması ve öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kullandıkları eğitim programı okuryazarlığı ise incelenmesi gereken önemli bir okuryazarlık türünü oluşturmaktadır.

Eğitim programı okuryazarlığına değinmeden önce, eğitim programı, öğretim programı ve program geliştirme konularına yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.3.1 Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı köken olarak çok eskilere kadar dayanmaktadır. MÖ birinci yüzyılda Roma'da yarış arabalarının dairesel biçimde koştukları alana Latince

“Curriculum” yani koşu yolu, gidilen yol adı verilmiştir. Bu kavram günümüze kadar birçok soyut anlamı da içerisinde barındırarak “izlenen yol” olarak evrimleşmiştir (Demirel, 2020). Kelimenin kökeni incelendiğinde birçok bilim insanı bu duruma izlenen yol ya da izlenice adını vermiştir (Oliva, 1988). Ertürk (2013) ise yetiştirmek kelime kökünü dikkate alarak “yetişek” kavramını kullanmıştır. Görüldüğü üzere eğitim programı birçok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ancak eğitim programının farklı tanımlamaları olmasına rağmen herkes tarafından kabul edilen ortak yönleri de bulunmaktadır. Bu yönler:

1. İçerisinde konuların belirli bir liste halinde bulunması,
2. Muhteviyatının ders içeriklerinden oluşması,
3. Çalışmaların aşama aşama programlanması,
4. Öğretim materyallerinin listeler şeklinde yer alması,
5. Hedef davranışları ve bunların gruplarını içermesi,
6. Genel olarak okul içerisinde ve dışarısında gerçekleştirilen tüm etkinlikler olarak ifade edilebilir.

Bu özelliklerin yanı sıra birçok eğitim kuramcısı, eğitim programını bir sistem olarak görmekte ve bu sistemin uygulanması için örgütlenmenin ve planlamanın yapılması gerektiğini belirtmektedir (Pratt, 1980).

2.3.2 Öğretim Programı

Öğretim programı en genel anlamıyla yaşantılar düzeneği oluşturma sürecidir. Bu tanımlı eğitim bilimleri alanı ile birleştirecek olursak öğretim programı şu şekilde tanımlanabilir: *“Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir”* (Demirel, 2020, s. 6). Öğretim programı, eğitim programına destek olmak ve öğretim sürecinde kılavuzlama yapmak amacıyla daha çok kullanılmaktadır. Öğretim programı eğitim sürecinde yoğun olarak “nasıl” sorusuna cevap vermektedir. Burada nasıl sorusu ile tüm bileşenler sorgulanabilmekte ve eğitim öğretim sürecinde işlemlerin nasıl yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

Öğretim programı akademisyenler tarafından plan yapma ve eğitim sürecini planlı hale getirme çabası olarak da görülmektedir. Bu durum aslında öğretim programının tam olarak ne görevi üstlendiğini açıklamaktadır. Öğretim programı eğitim sürecinin planlanmasını ve bu planın nasıl uygulanması gerektiğini göstermektedir (Saylor vd., 1981).

2.3.3 Program Geliştirme

Program geliştirme alanının anlaşılabilmesi için öncelikle tarihsel süreçte nasıl ortaya çıktığı ve dayandığı temellerin neler olduğunun incelenmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları yurtdışında 20. yüzyılda ilgi görmeye başlayan bir alan olmuştur. Buna rağmen insanlık tarihinin birçok aşamasında eğitim ve programa yönelik düşüncelere rastlamak mümkün olmaktadır (Akpınar, 2017). M.Ö. 5. yüzyılda Yunan kentlerinde Sokrat ailelerin çocukları okuma, yazma, matematik ve çalgı çalma konularında belirli bir eğitim programı dâhilinde yetiştirilmiştir. M.Ö. 4.yüzyılda ise yine Romalılar, dilbilgisi ve söz bilime dayalı eğitim programları kullanmışlardır (Demirel, 2020).

18. yüzyılda özellikle Amerika’da öne çıkan üniversiteler olan Columbia, Harvard gibi üniversiteler klasik eğitim anlayışından sıyrılarak, daha geniş eğitim programlarına sahip bölümler oluşturmuşlardır. Buna bağlı olarak ülkenin genişlemesi nedeniyle daha çok sayıda devlet okulunun açılması, eğitim programları hazırlanmasını zorunlu bir hale getirmiştir (Akınoğlu ve Doğan, 2012).

Eğitim programlarının ülkemizdeki gelişimi incelendiğinde, 1950’li yıllardan sonra müfredat programı kavramı yerini eğitim programı kavramına devretmiştir. Türkiye’de ilk olarak 1953-1954 yıllarında ortaöğretim programlarının geliştirilmesi için hız verilmiştir. O zamanlara kadar eğitim programları, dersler ve ders içerikleri hazırlamakla sınırlı kalmıştır. 1953 yılında Milli Eğitim Şurası yapılmış ve bu Şura’da ilköğretim programları da ele alınmaya başlanmıştır. 1960’lı yıllarda ortaöğretimden sıyrılarak ilköğretim programlarına yeniden ağırlık verilmeye başlanmıştır (Akpınar, 2017). 1962 yılında toplanan VII. MEB Şurasında şu kararlar alınmıştır:

1. Eğitim programları günlük hayatla bağdaşık olacak ve ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanacak,
2. Programlar geliştirilirken aynı zamanda bunlara destek nitelikte ders ve kaynak kitaplarda hazırlanacak,
3. Öğretmen yetiştirme sistemleri, yeni programlar dikkate alınarak yeniden şekillendirilecek,
4. Programlar önce deneme programları ile sınanacak daha sonra yurt genelinde uygulanmaya başlanacaktır.

Ülkemizde bu gelişmeleri takip eden süreçte program geliştirme çalışmaları hız kazanmış ve artık sistemli bir şekilde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Şu an ülkemizde birçok eğitim fakültesi ve bu fakültelerin eğitim bilimleri bölümlerine bağlı olarak hizmet veren program geliştirme alt bilim dalları bulunmaktadır. Bu durum program geliştirme sürecine verilen önemi ve program geliştirmenin eğitim öğretim sürecindeki rolünü daha iyi ifade etmektedir. Aynı zamanda belirli zaman aralıkları ile yapılan Milli Eğitim Şura'larında program bileşenleri, çıktıları, çağın gereksinimleri, ihtiyaç duyulan yenilikler, beceri ve yetkinlik düzeyleri gibi birçok konuda sık sık ele alınmaktadır (Aslan, 2018). Program ve program geliştirme sürecine verilen önemin artması, program okuryazarlığı kavramına vurgu yapmaktadır.

2.3.4 Program Okuryazarlığı

Eğitim programı okuryazarlığı denildiğinde ilk olarak aklımıza eğitim programını anlama ve yorumlama gelebilmektedir. Bir başka bakış açısında ise program okuryazarlığı, sadece programı eleştirmek ve bu sürece kısıtlı bir bakış açısı ile yaklaşmak olarak da algılanabilmektedir (Tyler ve Brandt, 2011). Okuryazar olmak bilgi sahibi olmak demektir. Ancak bu bilgi yalnızca eleştirmek ve sürecin açığını bulmaktan ibaret olmamalıdır (Özçelik, 2014). Okuryazarlık eleştirel bir bakış açısı gerektirmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı ise bu bağlamda şu şekilde ifade edilebilir: Eleştirel bir bakış açısı ile eğitim programını anlamak, geliştirmek ve daha kullanılabilir bir hale getirmek için çaba sarf etmek (Ornstein, 2011).

Eğitim programları, öğretim sürecinde öğretmenlere kaynaklık eden ve yol gösteren birer ışık gibidir. Eğitim programlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmekte ve bu durum öğretmenlerin gayretlerine ve yeterliliklerine göre bağlı olarak değişim gösterebilmektedir (Aslan ve Gürlen, 2019). Eğitim programlarında zaman zaman değişimler ve revizyonlar yapılabilmektedir. Meydana gelen bu değişimlere uyum sağlayabilmek öğretmenlerin uyum becerileri, bilgilerini sürekli olarak güncel tutmaları ve gelişimlerini yakında izlemeleri ile mümkün olabilmektedir. Bu noktada program okuryazarlığı becerisine sahip olunması öğretmenlerin edinmesi gereken önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır (Aslan ve Gürlen, 2019). Öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreçlerini var olan ve geçerliliği bulunan programlara bağlı olarak güncellemek ve bu program doğrultusunda derslerini yürütmek zorundadır. Eğitim programları öğretmenlerin üzerinde düşünmesi gereken ve derslerine en uygun şekilde uyarlayabilmeleri için doğru ve etkili bir şekilde özümsemeleri gereken bir yapıda olmalıdır (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yetkin olmaları gerekmektedir.

Program okuryazarlığı kavramı Türkiye’de ilk olarak Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından ortaya atılmıştır. Araştırmacılar, bu kavramı ortaya atarken öğretmenlerin programları uygularken karşılaştıkları sorunları ve programa karşı tutumlarını da belirlemişlerdir. Daha sonraki yıllarda Bolat (2017) program okuryazarlığı becerilerini hazırlamış ve alanyazına kazandırmıştır. Program okuryazarlığı düzeyi iyi olan öğretmen adayları, programı etkili bir şekilde kullanabilme, yorumlayabilme, derslerini sistematik bir şekilde hazırlayabilme becerilerine de sahip olmaktadır. Aynı zamanda kazanımları ifade etme, sınıflama ve belirleme gibi becerilerde program okuryazarlığı ile kazanılabilen beceriler arasında ifade edilebilir.

Program okuryazarlığı eğitim bilimleri alanına 1980 yılından itibaren girmeye başlamış ve eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda öğrenme ortamlarında materyallerin zenginleştirilmesi bağlamında sıklıkla kullanılmıştır. 1980’li yıllarda Shulman (1987) özellikle öğretmen bilgisi üzerine birçok çalışma yürütmüştür. Shulman mesleki bilgi alanında yedi önemli kategori bulunduğunu ve bu kategorilerden birisinin de şüphesiz program bilgisi olduğunu

ifade etmiştir. Program bilgisi ile öğretmenler vermek istedikleri konu hakkında uygun materyalleri hazırlayabilme, seçebilme ve bu materyalleri kendi sınıflarına uyarlayabilme haklarına sahip olabilmektedir (Keskin, 2020). Benzer dönemlerde Ariav (1988) Shulman tarafından yapılan bu önerilere bazı eleştiriler getirerek program bilgisini yeniden yorumlamıştır. Ariav, Shulman tarafından program bilgisinin kapsamının materyal bilgisine ve konu alanına indirgendiğini ve bu tutumun program bilgisinin çerçevesini sınırlandırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Ariav (1988), program bilgisi kavramı yerine program okuryazarlığı kavramını kullanmıştır. Aynı zamanda okuryazarlığın salt bilgidен daha geniş bir yapısının olduğunu vurgulamıştır. Ariav (1988) tarafından program okuryazarlığı yeniden yorumlanmış ve uygun materyal seçimi, bu materyallerin öğrenme ortamlarına uyarlanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi temel düzeyde başlangıç okuryazarlık olarak ifade edilmiştir. Ayrıca program geliştirme faaliyetlerinin ve bu süreçte çeşitli değişkenlere hâkim olma ve farkındalık sahibi olma durumları ise program okuryazarlığının ileri seviyeleri olarak tanımlanmıştır.

Öğretim programları geliştikçe zamanla teorik gelişmeler de yaşanmaya başlamıştır. Bu teorik gelişmeler, programın sahada uygulayıcıları olan öğretmenler ve program arasında ilişkinin sorgulanmasına ve bu alanda yeni çalışmaların yapılmasına neden olmaya başlamıştır. Program geliştirme çalışmaları bu doğrultuda programların yeterliliği, öğretmenlerin ve uygulayıcıların farkındalık düzeyleri, öğretmenlerin programa yönelik bilgi/bilişsel düzeyleri, öğretmenler tarafından öğretim programlarının yapılandırılması gibi konularda ivme kazanmaya başlamıştır (Selvi, 2017). Bu çalışmalar paralelinde Roth (1992) okuryazarlığın özel bir değer verme, düşünce biçimi ve davranış olduğunu vurgulamakta ve okuryazarlık kavramına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Ancak bu tanım program okuryazarlığından biraz farklılık arz etmektedir. Program okuryazarlığı; temelinde öğretmenin bulunduğu ve mesleğini icra ederken programa özgü niteliklerinin farkında olması ve bu perspektifte uygulamalar gerçekleştirmesi, zaman zaman eleştiriler yaparak değerlendirmelerde bulunması ve sonucunda programı bir nevi kendisine rehber olarak kullanması şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğretim programını kullanmaları ve bu alanda okuryazar olmalarının birçok amacı bulunmaktadır. Öğretim sürecinde bir materyal ya da doküman, programı geliştirenlerin hedeflerinden farklı olacak şekilde kullanılsa da ya da başka bir deyişle geliştirme amacına tam olarak hizmet etmese de sonuçta sınıfta veyahut okulda bir amaç için kullanılmakta ve bu durum artık materyalin ya da dokümanın bir eğitim programı olarak algılanmasına neden olmaktadır (Posner, 1995). Bu açıdan yaklaştığımızda programlar her ne kadar standart bir uygulama çerçevesine sahip olsa da aslında her sınıfta ve ortamda farklı bir şekilde uygulanabilmektedir. Uygulamadaki bu farklılıklar farklı sonuçları doğurmakta ve bu çeşitlilik programın gelişimini ve değişimini sağlayabilmektedir. Bu açıklamaları özetleyecek olursak temel bir ifadeyle program okuryazarlığının amacı, hızlı ve sürekli bir güncelleme yaşayan eğitim anlayışımızın derslerde kullanılan yöntem, teknik, ölçme değerlendirme uygulamaları ve kazanımların hayata geçirilmesinde öğretmenler tarafından en iyi şekilde anlaşılması ve uygulamaya geçirilmesi olarak ifadelendirilebilir. Ancak program okuryazarı olabilmek için öğretmenler sürekli olarak kendilerini yenilemeli, güncel gelişmeleri takip etmeli, program çalışmalarına katılım göstermeli, bu alanda akademik ve pedagojik alan bilgisini sorgulamalı ve programda olan biten gelişmeleri yakından takip etmelidir. Program okuryazarlığı konusunda deyim yerindeyse bilginin bayatlaması demek yani bilginin yenilenmemesi, program okuryazarlığının da bayatlaması demektir (Keskin, 2020).

Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine sahip olması, program geliştirme sürecinde yaşanan değişimlere hızlı adapte olma, uygulama aşamasında daha az zorlanma, program bilgilerini aktif bir şekilde kullanabilme ve program merkezli sorunları daha rahat çözebilme anlamına gelmektedir. Keskin (2020, s.35-36) tarafından program okuryazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu şekilde açıklanmıştır:

1. Program okuryazarı olan öğretmenler, programlara karşı farklı bir eleştirel tutum içerisinde bulunurlar. Bu özellikleri ile programı eleştirir, değerlendirir ve yorumlarlar. Bir programı olduğu gibi kabul etmek yerine onu inceler ve değerlendirirler. Eleştirel tutuma sahip olan bir öğretmen aynı zamanda yaratıcı

becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Doğal olarak yaratıcılık ise öğretim ortamlarındaki kaliteyi arttıracaktır.

2. Çoğu zaman programlar yayımlandığında birçok öğretmen programı sorgulamadan alır ve doğrudan uygulamaya başlar. Ancak program okuyazarı olan bir öğretmen, programı inceler, onu kavrar, zenginleştirir ve kısaca onun gelişimine katkı sağlar. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin farkındalıklarının ve bilinçli olmalarının seviyesini de arttırmaktadır.
3. Öğretmenler, sınıf ortamında çoğu zaman standart uygulamalar gerçekleştirmektedir. Ancak program okuyazarlığı bulunan öğretmenler problem çözme ve yaratıcı düşünme konularında daha cesaretli olabilmektedir. Eleştirel yapıları onların alternatif çözüm üretebilme noktasında en büyük destekçileri olmaktadır.
4. Etkili ve yetkin bir öğretmen olabilmek için program okuyazarı olmak gerekmektedir. Ancak bu durum öğretmenlerin programa karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri ve aktif bir şekilde programı okumaları ile yakından ilişkilidir. Aktif okuma davranışları içerisinde programı farklı açılardan analiz etme, geliştirme ve iyileştirme konusunda ileriye dönük fikirler geliştirme ve bu süreçte sürekli aktif olma ile ilgilidir.
5. Program okuyazarı olan bir öğretmen, öğretim sürecine etki eden birçok faktörü titizlikle dikkate almaktadır. Bu faktörler öğretmenin kendisinden (geçmiş bilgiler, aldığı eğitimin kalitesi, alana hâkim olma durumu, beceri yetersizliği vb.) kaynaklanabildiği gibi okul şartlarından (öğrencilerin düzeyleri, okulun sahip olduğu imkânlar, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişki, okul-örgüt kültürü gelişim düzeyi vb.) ya da okulun hali hazırda bulunduğu çevrenin özelliklerinden etkilenebilmektedir.
6. Program okuyazarı olan öğretmenler bilinçli ve programa karşı nasıl yaklaşılması gerektiğini bilen kişilerdir. Bu kapsamda öğretmenler program bilgisi konusunda eksikliklerini gerçekçi bir bakış açısıyla fark eder ve bu eksiklikleri gidermek için çaba gösterirler. Bu konuda teknolojinin de yardımıyla birçok kaynağa ulaşabilir ve bilgiyi iyi yönetebilirler.
7. Program okuyazarı olan öğretmenlerin eleştirel bakış açılarının geliştiği bilinen bir gerçektir. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme davranışı, sorgulama yapma ve yeni keşifler yapma davranışlarını da etkilemektedir. Programları sadece derslerde

okutulması gereken bir çerçeve olarak görmez aksine programa birçok açıdan felsefi, sosyolojik ve kültürel olarak yaklaşarak uygulamalarda bu bakış açısını aktif olarak kullanırlar.

8. Program okuryazarı olan bir öğretmen programın sadece eksikliklerine ya da olumsuz yönlerine takılmamaktadır. Aynı zamanda programın eksikliklerini kapatmak ve programı uygulama aşamasında en aktif hale getirebilmek için çaba gösterecektir. Bu yönüyle program okuryazarı öğretmenler programın zayıf ve güçlü yönlerini birlikte kontrol edebilmektedir.

Program okuryazarlığı konusunda Bolat (2017) tarafından geliştirilen ölçek sayesinde okuryazarlık becerilerinin dört farklı beceri türüne sahip olduğu görülmektedir. Bu beceriler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme süreçleri olarak ifade edilmektedir. Şekil 2.1’de bu beceriler sunulmuştur (Bolat, 2017, s.121-138).



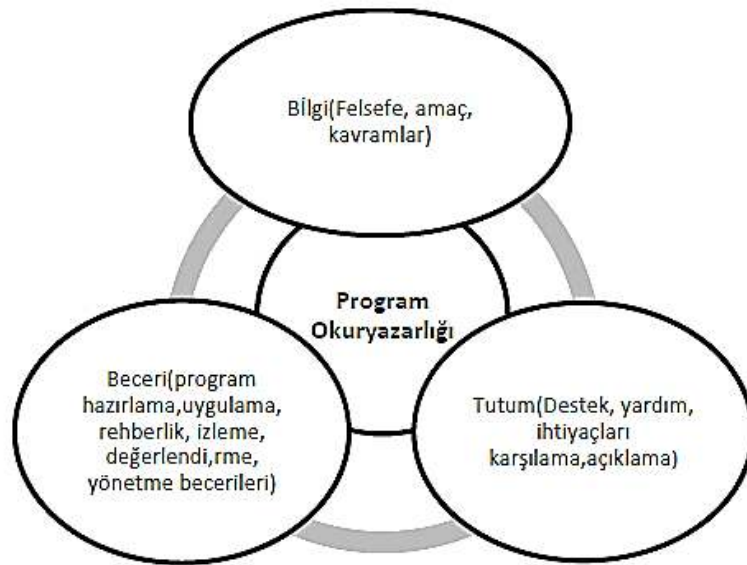
Şekil 2.1 Program Okuryazarlığı Beceri Boyutları

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere program okuryazarlığı boyutları hedef, içerik, öğrenme ve öğretme ve ölçme-değerlendirme olarak dört boyuttan meydana gelmektedir. Program okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin yeterliliklerinin yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitim ortamındaki durumları da dikkate alınmalıdır (Özçelik, 2014). Çünkü eğitim ortamları bazen aynı okulda bile farklılıklar gösterebilirken ülke genelinde farklılıklar göstermesi oldukça doğaldır. Bu konuda Kline (1979, s.187; Akt.: Keskin, 2020, s.20) tarafından şu açıklamalar yapılmıştır:

“...Öğretmenlerin yüzleşmesi gereken en açık problemlerden biri programın hedefleri doğrultusunda öğrenci gelişimini değerlendirebilecek yolları belirleyebilmektir. Mesela program öğrencilerin hayata dair anlamlı bir bakış açısı geliştirmeleri noktasında desteklenmesini önerebilir. Öğretim boyutunda öğretmenler bu hedefe yönelik uygulamaya dair nasıl bir uygulama gerçekleştireceği ve bunu nasıl değerlendireceği konusunda endişeye kapılabilir. Yeni konularla ilgili değerlendirme yöntemleri programda yer almayabilir. Özellikle program değerler, yaratıcılık, empati gibi konular içerdiğinde bunları değerlendirmek gerçekten zor olabilir (Klein, 1979, s. 187).”

Görüldüğü üzere programlar her zaman öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaktadır. Bu durumda program okuryazarı olan öğretmenlerin programı iyi bir şekilde özümsemiş ve yorumlamış olması gerekmektedir. Çünkü bu şekilde öğrencilerin ihtiyaçları daha net belirlenebilir ve programda bulunan eksiklikler giderilebilir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı bileşenleri konusunda da bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Program okuryazarlığı konusunda yapısı ve bileşenleri ile ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Yar Yıldırım ve Dursun (2019, Akt.: Yeşil, 2022, s.37) program okuryazarlığı becerilerini üç boyutta incelemektedir. Bu boyutlar bilgi, beceri ve tutum olarak ifade edilmektedir. Şekil 2.2’de program okuryazarlığının bileşenleri sunulmuştur.



Şekil 2.2 Program Okuryazarlığı Bileşenleri

Program okuryazarlığının bileşenleri temel dört başlık bulunmaktadır.

- İlk olarak öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları vurgulanmaktadır. Çünkü okuryazar olabilmek için öncelikle programa ilişkin yoğun bir okuma yapılması gerekmektedir. Çünkü programa yönelik müdahaleler ilk olarak okuma ve hazırlık aşamasında gerçekleşmektedir.
- Öğretim programlarının tanınması ve özümzenmesi konusunda bir diğer boyut, öğretim programının hangi felsefi temellere dayandığının iyi bir şekilde kavranmasıdır. Çünkü öğretim, okul uygulamaları ve öğrenme süreci ile iç içe bulunmaktadır ve bu uygulamalar dolaylı olarak okul ve bulunduğu toplumun felsefesinin bir yansıması olacaktır (Ornstein, 2011). Programın felsefesine hâkim olma, aynı zamanda kullanılacak yöntem, teknik, bakış açısı ve programa yaklaşım gösterilen tutum gibi birçok faktörü etkileyebilmektedir (Fidan, 2012).
- Programların başarıya ulaşmasında önemli bir boyut ise tüm öğelerin birlikte kullanılması ve öğeler arası ilişkisinin iyi kurulması ile yakından ilişkilidir. Eğitim programları genellikle hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bu noktada öğeler arası ilişkilerin iyi kurulması ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Özçelik, 2014).
- Program okuryazarlığı konusunda üzerinde sıklıkla durulan bir diğer bileşen ise programların aktif olarak uygulanmasıdır. Program okuryazarı olmak sadece teorik

bilgiye sahip olmak değildir. Mevcut bilgiyi etkili bir şekilde uygulamak ve programı bu süreçte hayata geçirmek ile ilgilidir (Tyler ve Brandt, 2011).

Program okuryazarlığı konusunda alanyazında birçok defa öğretmenlerin istekli ve bu alanda çalışmaya yatkın oldukları görülmektedir. Ancak Demeuse ve Christine (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yetkin olmadıklarında ya da kendilerini yetersiz hissettikleri durumlarda bu becerinin kazanılmasına karşı dirençli ve olumsuz düşüncelere sahip olabileceğini belirtmektedirler. İlgili alan yazına paralel olarak yurtiçinde yapılan birçok çalışmada bu sonuçları desteklemektedir (Doğan ve Semerci, 2016; Kahraman, 2014). Program okuryazarlığı becerisine sahip olan bir öğretmenin eleştirel düşünme ve eleştirel bakış açısı geliştirme konusunda yetkin olduğu birçok defa vurgulanmıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. Program okuryazarı olarak eleştiri yapmak demek, programı sert ve ağır bir şekilde eleştirerek acımasız ve haksız yorumlara yer vermek değildir. Bu durum programa karşı olumsuz bir önyargının gelişmesine ve programa karşı kısıtlı bir bakış açısıyla yaklaşmaya neden olabilmektedir. Aynı zamanda program yapıcıları suçlamak, açık ve eksiklik arayışı içinde olmak eleştirel bakış açısıyla örtüşmeyen davranışlar olarak kabul edilmektedir. Bunun yerine programın eksikliklerinin olumlu tutum geliştirilerek giderilmesi ve programın geliştirilmesi için çaba gösterilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi takdirde program okuryazarı olarak yalnızca eleştiri yapmak ve programlardaki hataları tespit etmek, zaman ve emek kaybından öteye geçemeyecektir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim programı okuryazarlığına dair yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşıcı (2009) araştırmasında okuryazarlık kavramını ele almış ve bu kavramın tarihsel süreçte nasıl ifadelendirildiğini incelemiştir. Araştırma kapsamında okuryazarlığın zamanla bir değere sahip olma durumunu ve okuryazarlık kavramının arkasındaki düşüncenin bir değerinin bulunup bulunmadığını sorgulamıştır. Araştırma neticesinde

okuryazarlık kavramının gerek toplum düzeyinde gerek birey düzeyinde mevcut bir değer taşıdığının gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Akinoğlu ve Doğan (2012) program okuryazarlığının yeni bir kavram önerisi olarak incelemesini yapmıştır. Araştırmada programların hayata geçirilmesi ve uygulamalı olarak kullanılmasında meydana gelen sorunların bulunduğu, öğretmenlerin programları ne düzeyde algıladıklarının önemi vurgulanmıştır. Araştırma kapsamında program okuryazarlığı kavramını ilgili alana önermişlerdir.

Bolat (2017)'ın araştırmasında eğitim programı okuryazarlığı kavramına açıklık getirmek ve Eğitim Programı Okuryazarlık Ölçeği'ni (EPOÖ) geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 313 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçek üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Bu faktörler “okuma” ve “yazma” olarak adlandırılmıştır. Okuma faktörü 15 maddeden meydana gelirken yazma faktörü 14 maddeden oluşmaktadır.

Erdem ve Eğmir (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim program okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplamda 210 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel bir saha taraması olarak desenlenen bu çalışmada veriler Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” aracılığı ile öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi ölçek toplamında oldukça katılıyorum olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ‘okuma’ boyutunda ‘yazma’ boyutuna göre daha başarılı olduğu ve öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ölçek toplamında cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, bölüm ve akademik başarı değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini ortaya

koymanın yanı sıra alanda yeni bir kavram olan eğitim programı okuryazarlığının ön plana çıkarması önemli görülmüştür.

Kana vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adayları katılım sağlamış ve eğitim programı okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Uygulama verileri elde edilirken Bolat (2017) tarafından hazırlanan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 155 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin ekonomik durum, not ortalaması ve sınıf değişkeni bağlamında istatistiksel bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Aslan ve Gürlen (2019) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara’da ortaokullarda görev yapan Matematik, Türkçe, Sosyal bilgiler ve Fen bilimleri öğretmenlerinden oluşan 311 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Program Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisi ile analiz edileceğinin belirlenmesi için normallik dağılımına bakılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Erdem (2018) yaptıkları araştırmada Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) kursuna kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Bahar dönemi Fırat Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 753 öğretmen adayı ile 908 pedagojik formasyon alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim program okuryazarlığına ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen

adaylarının görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Kahramanoğlu (2019) çalışmasında öğretim programı okuryazarlığını incelemiş ve bu doğrultuda öğretmenlerle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada değişken olarak cinsiyet, branş, hizmet yılı ve görev yaptığı kademe dikkate alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlığı” ölçeği kullanılmış ve Gaziantep merkez ilçelerinde bulunan 277 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine olduğu, görev yaptıkları kademe değişkeni açısından ilkök kademesinde bulunan öğretmenler ile ortaokul öğretmenleri arasında ilkök öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Akyıldız (2020) “Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı çalışmada bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu bağlamda araştırmaya 304’ü kadın, 362’si erkek olmak üzere toplam 666 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda 36 maddelik ve dört faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir.

Keskin (2020) hazırlamış olduğu doktora tezinde öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sürecinde karma desen kullanılmış ve Ankara ilinde bulunan ilkök, ortaokul ve lise öğretmenleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, nitel aşamada 181 öğretmenden açık uçlu soru formu ile nicel boyutta ise 713 öğretmenden “Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin tüm alt boyutlarda kendilerini “iyi düzeyde” programı okuryazarı olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Altuncu (2021)’nin çalışmasında lise düzeyinde bulunan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya toplam 515 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)” kullanılmıştır. Uygulama sonucunda lise öğretmenlerinin “katılıyorum” düzeyinde program okuryazarı oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Dağ (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenleri dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan 388 öğretmen katılım sağlamıştır. Uygulamada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretme Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda program okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarına ait sonuçların yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretme motivasyonu ölçeği alt boyutlarına ait sonuçların ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve okulda çalışma yılı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin program okuryazarlıkları mesleki kıdeme göre farklılık göstermiştir.

Barut (2022) çalışmasında Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırmaya toplam 364 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma sürecinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlık puanlarının mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık puanları ile bilgi ve beceri alt boyutları açısından hem çalışılan okul türüne hem de branşa göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimi arasında orta seviyeli ve pozitif bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Demir (2022) yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini incelemiş ve bu bağlamda bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Elazığ ilinde bulunan resmi

kurumlarda görevli 595 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sürecinde betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Uygulama verilerinin elde edilmesi amacıyla kişisel bilgi formu, bilişsel esneklik düzeylerinin ölçülmesi içinde “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve program okuryazarlık düzeyleri için “Eğitim Program Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin alternatifler ve kontrol alt boyutta yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, mezun olunan fakülte, branş ve kıdem değişkeni açısından ise anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel esnekliklerinin program okuryazarlık düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Yeşil (2022) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık durumlarını incelemiştir. Araştırmada nitel yaklaşımlardan olan olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Araştırmaya son sınıfta bulunan 25 öğretmen adayı katılmıştır. Uygulama sürecinde nitel verilerin elde edilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilkökul öğretim programlarına dair bakış açıları, bilgi düzeyleri, staj uygulamasının katkı düzeyi ve programların öğretimine dair düzenlemelerin yapılması gibi konularda çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Araştırma konusu çerçevesinde yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kavramın tarihsel süreçte nasıl ifadelendirildiği (Aşıcı, 2009), program okuryazarlığı kavramının sunulması (Akınoğlu ve Doğan, 2012), eğitim programı konusunda okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017), çeşitli değişkenler açısından öğretmen, öğretmen adaylarının ve lise düzeyinde bulunan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Erdem ve Eğmir, 2018; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Kana vd., 2018; Aslan ve Gürlen, 2019; Keskin, 2020; Altuncu, 2021; Dağ, 2021; Barut, 2022; Demir, 2022; Yeşil, 2022), öğretim programı okuryazarlığı (Kahramanoğlu, 2019) konularında çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Munby (1987) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin metaforik ifadeleri ve bunların program içerisindeki uygulama durumları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, programı kapsamı ve uygulamada nasıl oluşturulacağı ele alınmıştır. Araştırma sonucunda “teorik program” ile “kullanılan program” ve halihazırda öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaların program teorisi kapsamında yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ariav (1988) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin programa yönelik mevcut bilgilerinin artırılması kapsamında bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada 33 belirleyici kriter ve beş ana kategori dikkate alınmış ve araştırmacı tarafından “Self Assessment of Leadership of Teaching and Learning (SALTAL)” olarak ifade edilen bir form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere öğretim programı kapsamında program analizi uygulamaları yaptırılmasının farkındalığı önemli ölçüde arttırdığı belirlenmiştir. Buna ek olarak uygulama çalışması yapılmasının tek başına yeterli olmadığı ve programlar doğrultusunda karar alınırken daha hassas olunması gerektiği ifade edilmiştir.

Behar ve George (1994) “Öğretmenlerin Program Bilgisi Kullanımı” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin geleneksel programı uygulaması sürecinde program bilgilerini nasıl ön plana çıkardıklarını değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda başarılı olunmasını engelleyen faktörlerin ve programın çeşitlendirilmesi aşamasında ortaya çıkan öğretim problemlerinin kolaylaştırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Hill vd., (2011) “Etkili Bir Matematik Öğretmeni Olarak Düşünmeyi Öğrenme: Öğretmen Eğitimcisinin Program Üzerindeki Etkileri Bilgi ve Öğretmeyi Öğrenme” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programına yönelik bilgilerini, öğretim programını nasıl uygulayabileceklerini incelemişlerdir. Araştırmaya okulu yeni bitirmiş dört öğretmen adayı katılım sağlamış ve bunlarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının nasıl öğrendikleri, öğrenme

yolları ve öğretim programı hakkındaki bilgileri ile kendi öğretim stratejileri ve uygulamalarını geliştirmeyi öğrenmeleri konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmıştır.

Ma (2012) yapmış olduğu çalışmada ortaokul düzeyinde bulunan aday öğretmenlerin program bilgisi ile cebirsel denklemlerin öğretimini incelemiştir. Araştırmaya 58 aday ortaokul matematik öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda dikey bir öğretim programı bakış açısıyla aday öğretmenlerin ve öğrencilerinin temel matematiksel bilgi eksikliğinin farkında olmaları ve alternatif yaklaşımlarla öğrencilerin çoklu zekâlarına yanıt verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Nsibande ve Modiba (2012) çalışmalarında, ilkokul düzeyinde bulunan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme durumlarını geliştirebilmek için Sürekli Sınama (Continuous Assessment) politikasını araç olarak kullandıklarında yaşanan deneyimlerini raporlaştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma İsviçre’de gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada uygulama verileri sınıf gözlemleri ve çağrışım tekniği temelli görüşme uygulamaları ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin program okuryazarlığının artırılmasına yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

Opoh ve Awhen (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının üniversitelerde uygulanan program uygulamalarına yönelik sorunlarını incelemiştir. Araştırmaya toplam 480 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en sık karşılaştıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözümler hakkında tespitler ortaya konulmuştur.

Zhu vd., (2018) çalışmasında üniversitelerde bulunan öğretim planlamaları olan MOOC ve SPOC vb. yeni öğretim modellerinin tanıtılması, uygulanması ve sonuçlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yeni öğretim modellerinin (SPOC ve MOOC) kullanım durumlarının yaygınlaşması neticesinde geleneksel yöntemlerin önemini kaybettiği ve üniversitelerin öğretim programlarının tekrar ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

McRae’nin (2018) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki çalışmalarını ve öğretim süreci ile program okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkında

halihazırda bir seviyelerinin olduğu ancak konunun muallâkta kaldığı ve bu beceri ile ilgili yetkinliklerin pek fazla incelenmediği ifade edilmiştir.

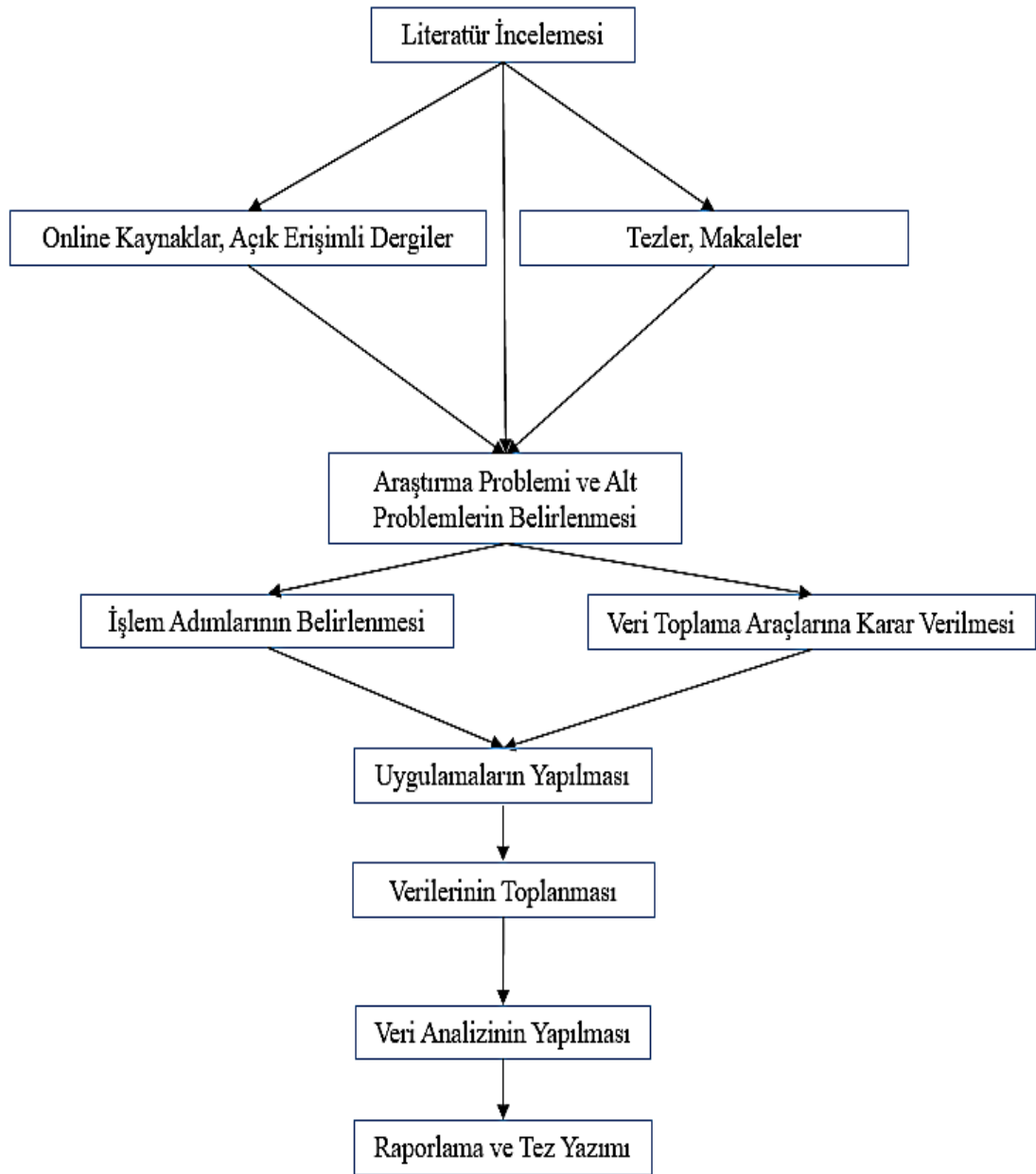
Troyer (2019), “Ve Sonra Yaratıcılığım Devraldı: Bir Ergen Okuryazarlık Programına Yönelik Öğretmen Uyumlarının Üretkenliği” başlıklı araştırmasında program tasarımcıları ve öğretmenlerin programları uyarlaması üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda yaratıcı program hazırlanmasının kolay olmadığı ve öğretmenlerin programları derslerine etkili bir şekilde uyarlayabilmesi için eğitici program materyalleri ile desteklenmesi ve mesleki gelişim kursları ile de bu becerilerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Tikkinena vd., (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenler ve halk kütüphaneleri işbirliğiyle yerel öğretim programı tasarlamak ve uygulamak için işbirliği içinde nasıl hareket etmeleri gerektiğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretim programı hazırlanırken karşılaşılan zorlukların neler olduğu konusunda öğretmen ve kütüphanecilerin daha çok bilgi, beceri ve yeteneğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler ve kütüphanecilerin zaman zaman sıra dışı etkinlikler hazırlayabilme yeteneğine sahip oldukları belirlense de yine de bu çabalarını tam olarak okul temelli programlara aktaramadıkları belirlenmiştir.

Program okuryazarlığı konusunda yapılan yurtdışı çalışmaları incelendiğinde, öğretmenlerin metaforik ifadeleri (Munby, 1987), öğretmenlerin programa yönelik mevcut bilgilerinin artırılması (Ariav, 1988), öğretmenlerin geleneksel programı uygulaması sürecinde program bilgileri (Behar ve George, 1994), matematik öğretmenlerinin öğretim programına yönelik bilgileri (Hill vd., 2011; Ma, 2012), öğretmenlerin öğretme ve öğrenme durumlarını geliştirebilmek için sürekli sınama (Continuous Assessment) politikasını araç olarak kullandıklarında yaşanan deneyimleri (Nsibande ve Modiba, 2012), öğretmen adaylarının üniversitelerde uygulanan program uygulamalarına yönelik sorunları (Opoh ve Awhen, 2015), öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki çalışmaları (McRae, 2018) konularında yoğun olarak çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan yöntem, verilerin toplanması, veri toplama araçları, analiz türleri, geçerlik ve güvenirlik uygulamalarına yer verilmiştir. Şekil 3.1’de araştırma sürecine farklı bir bakış açısı kazandırması amacıyla bir akış şeması sunulmuştur.



Şekil 3.1 Uygulama İşlem Adımları

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi konulu bu çalışmada, ilk olarak literatür incelemesi yapılmıştır. Devamında çevrimiçi kaynaklar, açık erişimli dergiler, tezler ve makaleler incelenmiştir. Araştırma sürecinde daha sonra ana problem durumu ve alt problemlerin belirlenmesi sağlanmıştır. Bir sonraki aşamada işlem adımlarının belirlenmesi, veri toplama araçlarına karar verilmesi, uygulamaların yapılması, verilerin toplanması, veri analizlerinin yapılması, raporlama ve tez yazımı gerçekleştirilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile bir konu, olgu ya da olay hakkında tarama yapılmakta ve bunun sonucunda elde edilen sonuçlar betimlenerek sunulmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Tarama modelinde bir nevi durum tespiti yapılmaktadır (Güçlü, 2019). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı konusundaki mevcut durumlarının ortaya konması amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan amaçlı örnekleme yöntemi ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiş toplam 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özellikleri cinsiyet (kadın, erkek), deneyim süresi (1-5 yıl, 6-14 yıl, 11-15 yıl, 16+), görev yapılan bölge (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara) ve görev yapılan yer (il merkezi, ilçe/belde, köy) değişkenleri açısından incelenmiştir. Tablo 3.1'de katılımcılara dair özellikler sunulmuştur.

Tablo 3.1 Katılımcılara Dair Özellikler

Cinsiyet	f	%
Kadın	70	68,62
Erkek	32	31,38
Deneyim		
1-5 Yıl	59	57,8
6-14 Yıl	19	18,6
11-15 Yıl	15	14,7
16 Yıl ve üzeri	9	8,8
Bölge		
Akdeniz	5	4,90
Doğu Anadolu	38	37,25
Ege	5	4,90
Güneydoğu Anadolu	14	13,75
İç Anadolu	20	19,61
Karadeniz	6	5,88
Marmara	14	13,75
Görev Yeri		
İl Merkezi	51	50,0
İlçe/Belde	28	27,4
Köy	23	22,6
Toplam	102	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların %68.62'sinin (n=70) kadın, %31.38'inin (n=30) ise erkek öğretmenlerden meydana geldiği; katılımcıların %57.8'inin (n=59) 1-5 yıl arası, %18.6'sının (n=19) 6-14 yıl arası, %14.7'sinin (n=15) 11-15 yıl arası ve %8.8'inin (n=9) ise 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu; katılımcıların %4.9'unun (n=5) Akdeniz, %37.25'inin (n=38) Doğu Anadolu, %4.9'unun (n=5) Ege, %13.75'inin (n=14) Güneydoğu Anadolu, %19.61'inin (n=20) İç Anadolu, %5.88'inin (n=6) Karadeniz ve %13.75'inin (n=14) Marmara bölgesinde bulunduğu; katılımcıların %50'sinin (n=51) il merkezinde, %27.4'ünün (n=28) ilçe/belde de ve %22.6'sının (n=23) ise köyde görev yaptığı belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı Keskin (2020) tarafından hazırlanan “Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (EPOAÖ)”dir. Bu ölçek likert türünde olup, 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın değer aralıkları “Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım,

katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulama olarak belirlenmiştir. Ölçek Ek-1’de sunulmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Keskin (2020) tarafından ,934 olarak bulunmuş ve alt boyutlar Tanıma ,889, Hayata Geçirme ,862, Sorgulama ,741 ve Değer Verme ,639 olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki güvenirlik değeri ise ,831 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği’nin beşli likert türünde olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin değerlendirilmesinde, ortalamaların anlamlandırılması için değer aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre ölçekte bulunan değer aralıklarının eşit olduğu kabul edilmiş ve dizi genişliği/grup sayısı $(n-1/n)$ formülü kullanılarak her bir aralık 0.80 olarak belirlenmiştir (Tekin, 1991 aktaran Aşkın, 2015). Buna göre, ölçek maddeleri için belirlenen değer aralıkları şu şekildedir:

- 1,00- 1,80 aralığı Kesinlikle Katılmıyorum'u,
- 1,81- 2,60 aralığı Katılmıyorum'u,
- 2,61- 3,40 aralığı Kararsızım'ı,
- 3,41- 4,20 aralığı Katılıyorum'u,
- 4,21- 5,00 aralığı Kesinlikle Katılıyorum'u ifade etmektedir.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve 14 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra amaca hizmet etmesi amacıyla bir madde havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan bu madde havuzu alan eğitim uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiş ve 14 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Görüşme formu Ek-2’de sunulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama sürecinde Türkiye’nin yedi farklı bölgesinden veri toplanabilmesi amacıyla zaman zaman yüz yüze, zaman zaman e-posta yoluyla ve zaman zamanda çevrimiçi uygulamalarla uygulama verileri toplanılmıştır. Uygulama verileri yaklaşık iki aylık

bir süreçte toplanmıştır. EPOAÖ'ne toplam 102 sınıf öğretmeni katılım sağlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme uygulamasına ise toplam 10 sınıf öğretmeni katılım sağlamıştır.

Uygulama aşamasında SPSS programı kullanılmıştır. Bu kapsamda iki kategoriye sahip değişkenler bağımsız örneklem t-testi ile iki kategoriden fazla sayıda değişkene sahip değişkenler ANOVA ile analiz edilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler ise betimsel analize tabi tutulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada nitel analizlerin güvenilirliklerinin hesaplanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyuşum yüzdesi kullanılmıştır ve ,82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı için gerekli izinler hak sahibi yazardan alınmış olup Ek-3'te sunulmuştur.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma bulguları sunulurken problem durumu ve alt problemler dikkate alınarak sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ortalamaları

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
Ölçeğin Tümü	102	125	190	161,68	14,73
1. Alt Boyut: Programı Tanıma	102	44	70	58,28	5,96
2. Alt Boyut: Programı Hayata Geçirme	102	44	65	56,84	5,11
3. Alt Boyut: Programa Değer Verme	102	17	25	21,90	1,99
4. Alt Boyut: Programı Sorgulama	102	17	30	24,65	3,11

Tablo 4.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık algıları ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 125, en yüksek puanın ise 190 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genel ortalaması 161,68 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 190 (38x5), orta puan 114 (38x3) ve en düşük puan 38 (38x1) şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek sonuçları alt boyutlar açısından incelendiğinde; programı tanıma boyutunun 58,28; programı hayata geçirme boyutunun 56,84; programa değer verme boyutunun 21,90 ve sorgulama boyutunun ise 24,65 düzeyinde ortalamalar belirlendiği görülmektedir. Bu ortalamalar göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda orta puanların üzerinde olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’de sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 4.2 Sınıf öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin dağılım

<i>Maddeler</i>	<i>Kesinlikle Katılıyor</i>		<i>Katılıyor</i>		<i>Kararsız</i>		<i>Katılmıyor</i>		<i>Kesinlikle Katılmıyor</i>		$\bar{X}$
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1.Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	6 4	62,7 5	3 5	34,3 1	2	1,96	0	0,0 0	1	0,9 8	4,5 8
2.Uygulayacağım programın tamamını okurum.	3 9	38,2 4	4 7	46,0 8	9	8,82	7	6,8 6	0	0,0 0	4,1 6
3.Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	5 9	57,8 4	4 3	42,1 6	0	0,00	0	0,0 0	0	0,0 0	4,5 8
4.Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	4 1	40,2 0	5 7	55,8 8	4	3,92	0	0,0 0	0	0,0 0	4,3 6
5.Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	4 1	40,2 0	5 8	56,8 6	3	2,94	0	0,0 0	0	0,0 0	4,3 7
6.Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	3 9	38,2 4	5 5	53,9 2	7	6,86	1	0,9 8	0	0,0 0	4,2 9
7.Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	5 2	50,9 8	4 4	43,1 4	6	5,88	0	0,0 0	0	0,0 0	4,4 5
8.Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	3 3	32,3 5	5 0	49,0 2	1 3	12,7 5	6	5,8 8	0	0,0 0	4,0 8
9.Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayım.	3 7	36,2 7	5 4	52,9 4	9	8,82	2	1,9 6	0	0,0 0	4,2 4
10.Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor)a ait olduğunu anlarım.	4 5	44,1 2	5 1	50,0 0	5	4,90	1	0,9 8	0	0,0 0	4,3 7
11.Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	4 6	45,1 0	4 7	46,0 8	8	7,84	0	0,0 0	1	0,9 8	4,3 4
12.Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	3 5	34,3 1	5 8	56,8 6	8	7,84	1	0,9 8	0	0,0 0	4,2 5
13.Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	3 2	31,3 7	5 7	55,8 8	1 3	12,7 5	0	0,0 0	0	0,0 0	4,1 9
14.Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	2 9	28,4 3	6 3	61,7 6	9	8,82	1	0,9 8	0	0,0 0	4,1 8
15.Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	2 5	24,5 1	4 8	47,0 6	2 7	26,4 7	2	1,9 6	0	0,0 0	3,9 4

Tablo 4.2'nin devamı

16.Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	28	27,45	70	68,63	4	3,92	0	0,00	0	0,00	4,24
17.Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm	56	54,90	40	39,22	6	5,88	0	0,00	0	0,00	4,49
18.Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	36	35,29	55	53,92	11	10,78	0	0,00	0	0,00	4,25
19.Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	40	39,22	49	48,04	10	9,80	3	2,94	0	0,00	4,24
20.Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	33	32,35	54	52,94	15	14,71	0	0,00	0	0,00	4,18
21.Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	46	45,10	53	51,96	3	2,94	0	0,00	0	0,00	4,42
22.Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	24	23,53	49	48,04	22	21,57	5	4,90	2	1,96	3,86
23.Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	28	27,45	67	65,69	6	5,88	1	0,98	0	0,00	4,20
24.Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulayım.	42	41,18	54	52,94	5	4,90	1	0,98	0	0,00	4,34
25.Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	48	47,06	48	47,06	6	5,88	0	0,00	0	0,00	4,41
26.Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	56	54,90	44	43,14	2	1,96	0	0,00	0	0,00	4,53
27.Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	32	31,37	50	49,02	11	10,78	8	7,84	1	0,98	4,02
28.Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	34	33,33	40	39,22	18	17,65	9	8,82	1	0,98	3,95
29.Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	40	39,22	45	44,12	14	13,73	3	2,94	0	0,00	4,20

Tablo 4.2'nin devamı

30.Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	38	37,25	58	56,86	5	4,90	1	0,98	0	0,00	4,30
31.Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	35	34,31	59	57,84	7	6,86	0	0,00	1	0,98	4,25
32.Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	33	32,35	62	60,78	6	5,88	1	0,98	0	0,00	4,25
33.Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	54	52,94	45	44,12	3	2,94	0	0,00	0	0,00	4,50
34.Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	45	44,12	50	49,02	7	6,86	0	0,00	0	0,00	4,37
35.Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygulayım.	38	37,25	57	55,88	7	6,86	0	0,00	0	0,00	4,30
36.Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	32	31,37	65	63,73	3	2,94	1	0,98	1	0,98	4,24
37.Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.	19	18,63	54	52,94	17	16,67	9	8,82	3	2,94	3,75
38.Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	23	22,55	60	58,82	18	17,65	1	0,98	0	0,00	4,03

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı algı ölçeği sonuçları incelendiğinde ortalamaların genel olarak katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Genel ortalamalar 3,40 ve üzerinde bulunmaktadır). Öğretmenlerin en yüksek düzeyde ortalama değere sahip olduğu maddeler “Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim” (m1; 4,58) ve “Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm” (m3; 4,58) maddeleridir. Bu sonuçlara göre öğretmenler programın güncel konular içermesini ve programın mesleki açıdan oldukça önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı algı ölçeğinde en düşük düzeyde ortalama değere sahip olduğu maddeler “Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim” (m22; 3,86) ve “Programlarla ilgili yapılmış akademik

çalışmaları takip ederim” (m37, 3,75) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin kazanımların öğrenme alanlarına yönelik dağılımları hakkında nispeten düşük düzeyde bilgi sahibi olduklarını ve bu alanda yapılan akademik çalışmaları nispeten düşük düzeyde takip ettiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri alan yazında bulunan birçok çalışmada genel olarak iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Taşdemircan (2023) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeylerde olduğunu belirlemiştir. Yazma boyutlarında ortalamaların, okuma boyutlarına göre daha küçük ortalamalara sahip olduğu ifade edilmiştir. Güngör Demir (2023) yapmış olduğu çalışmada benzer olarak öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğunu ifade etmiştir. Yine araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Nasırcı (2022) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada en yüksek ortalamaya sahip ilk madde “Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.” maddesidir. Bu maddenin yoğun ilgi görmesinin öğretmenlerin kendisini geliştirmeye açık olduğu ve alanlarında meydana gelen yeni gelişmelerden haberdar olmak istediği yönde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlere yöneltilen 10. görüşme sorusunda “Bu konuda eğitim almak ister misiniz?” Şeklinde sorulmuş ve katılımcıların %60’ı bu alanda eğitim alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın en yüksek ortalamaya sahip ikinci maddesi ise “Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.” maddesidir. Öğretmenlerin bu maddeye de yüksek düzeyde katılım göstermesinin birçok nedeni olabilir. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri hızlı bir şekilde ilerlemekte ve artık öğrencilerin başarıları birçok alanda takip edilebilmektedir. Bu durum aileler tarafından da yoğun bir şekilde takip izlenmektedir. Öğretmenler hem kendi alanlarında başarılı olmak hem de bu yoğun başarı takibi içerisinde başarısız olmamak adına bu maddeye yüksek cevap verme eğiliminde bulunmuş olabilirler. Güneş ve Baki (2011) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin yeni yöntemlere hazır olmadıklarını ve bazı konularda yetersiz bilgiye sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bu

durum öğretmenlerin bilgi eksikliklerini tamamlamak ve başarılı olmak adına daha fazla çaba göstermeleri gerektiği ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada en düşük ortalamaya sahip ilk maddesi “Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.” maddesidir. Bu maddenin düşük ilgi görmesinin temel nedenleri arasında, öğretmenlerin ders programlarını ve yıllık programlarını çoğu zaman hazır alarak kullanmaları ya da internet ortamından elde ettikleri programlar sayesinde derslerini planlamaları gösterilebilir (Kuduban ve Aktekin, 2013). Nitekim öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda da katılımcıların büyük bir çoğunluğu programları internetten hazır aldıklarını ve bazen üzerinde düzenleme yaparak kullandıklarını ifade etmiştir. Kahraman (2014) çalışmasında öğretmenlerin öğretim sürecinde programı detaylı olarak incelemediklerini ve bu bağlamda birçok etkinlik konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın en düşük ortalamaya sahip ikinci maddesi ise “Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.” maddesidir. Bu maddenin düşük çıkmasının sebepleri arasında öğretmenlerin yoğun bir sistem kullanmaları gerek EBA gerek MEB sistemleri gerek proje ve performans uygulamaları gibi çok yönlü alanlarla ve onları çok meşgul edebilecek görevlerle uğraşıyor olmaları gösterilebilir. Nitekim mevcut görevlerinin üzerinde iş yüküne maruz kalan öğretmenler kendilerini yorgun hissetmekte ve akademik çalışmalara pek fazla zaman ayıramamaktadır (Balaban, 2000). Aynı zamanda akademik çalışmalara erişim ve bu alandaki çalışmaların anlamlandırılabilmesi için öğretmenlerin belirli düzeyde akademik altyapıya sahip olmaları gerektiği düşünülürse, bu alana karşı düşük ilgilerinin bulunması doğal olarak karşılanabilir. Özcan ve Mirzeoğlu (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ilgi düzeylerinin düşük olmasından dolayı programı tam olarak incelemedikleri ve algılayamadıklarını belirlemişlerdir.

4.2 İkinci Araştırma Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ve görev yeri değişkenleri açısından nasıl bir değişim

göstermektedir?” şeklindedir. Bu alt problemde cinsiyete yönelik bulgular Tablo 4.3’de yer almaktadır.

Tablo 4.3 Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	70	161,97	15,25	100	,298	,94
Erkek	32	161,03	13,74			

p>0,05

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu durum cinsiyet değişkeninin eğitim programı okuryazarlık düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını göstermektedir. Alan yazında eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelendiği birçok araştırmada (Keskin, 2020; Şahin, 2020) bu durumun benzer şekilde gerçekleştiği ve cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Tablo 4.4’te sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre dağılımına ilişkin tablo bulunmaktadır.

Tablo 4.4 Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Görev Yapılan Yerleşim Birimi	n	$\bar{X}$	ss
İl Merkezi	51	162,06	14,15
İlçe/Belde	28	164,58	16,14
Köy	23	159,34	14,89
Toplam	102	161,68	14,73

Tablo 4.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Buna göre il merkezinde bulunan öğretmenlerin ortalaması 162,06 ve standart sapma değeri 14,15, ilçe/belde de bulunan öğretmenlerin ortalaması 164,58 ve standart sapma değeri 16,14, köyde bulunan öğretmenlerin ortalaması 161,68 ve standart sapma değeri 14,73

ve il genel ortalama ise 161,68 ve standart sapma değeri 14,73 olarak belirlenmiştir. Bu durum en yüksek ortalamanın ilçe/belde de yaşayan öğretmenlerde olduğunu en düşük ortalamanın ise köyde görev yapan öğretmenlerde bulunduğunu belirtmektedir. Tablo 4.5’te sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.5 Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1121,720	4	280,430	1,308	,272
Gruplar içi	20788,604	97	214,316		
Toplam	21910,324	101			

$p>0,05$

Tablo 4.5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimlerine ilişkin ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bunun nedenleri arasında tüm Türkiye’de standart öğretim programları kullanılması ya da öğretmenlerin standart hizmet içi eğitimler alıyor olmaları sayılabilir (Kaya, 2020).

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bölümde araştırma bulguları her bir görüşme sorusu için tema ve kodlar yardımıyla tablo olarak sunulmuş ve daha sonra doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tablo 4.6’da sınıf öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yönelik görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.6 Sınıf öğretmenlerinin “eğitim programı” kavramına yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Eğitim Programı Tanımı	Kazanım, yıllık planlar	4	40,0
	Hedeflerin gruplandırılması	1	10,0
	Öğrettiğimiz dersler	1	10,0
	Kazanımlar doğrultusunda çizilmiş çerçeve	1	10,0
	Öğrencinin edinmesi gereken bilgi, beceri	1	10,0
	Etkinliklerin önceden tasarlanması	1	10,0
	Mesleğe dair bilgileri aktarma yolu	1	10,0

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yönelik görüşlerinin %40'ının (f:4) kazanım, yıllık planlar olduğu ve her biri %10 olmak üzere (f:1) hedeflerin gruplandırılması, öğrettiğimiz dersler, kazanımlar doğrultusunda çizilmiş çerçeve, öğrencinin edinmesi gereken bilgi-beceri, etkinliklerin önceden tasarlanması, mesleğe dair bilgileri aktarma yolu şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim programına bakılarak okul içinde kazandırılacak hedefler vardır. Bunların derslere göre gruplandırılması olarak anlıyorum.” (Ö1) (Hedeflerin gruplandırılması).

“Öğretim programı denildiği zaman kazanımlar, yıllık planlar bunlar geliyor.” (Ö2) (Kazanım, yıllık planlar).

“Aklıma eee verdiğimiz dersler geliyor. Yani öğrencilere öğrettiğimiz dersler. Türkçe'de.” (Ö3) (Öğrettiğimiz dersler).

“Eee öğretim programı denince kazanımlar doğrultusunda çizilmiş olan genel bir çerçeve.” (Ö4) (Kazanımlar doğrultusunda çizilmiş çerçeve).

“Ya öğretmen rehberliğinde öğrencinin edinmesi gereken bilgi beceriler diyorum ben yani bu geliyor aklıma.” (Ö5) (Öğrencinin edinmesi gereken bilgi, beceri).

“Şimdi öğretim programı okulda yaptığımız etkinliklerin öncesinde tasarlanıp bir düzene koyulmuş hale geliyor aklıma. Biz de ona göre uyum sağlayıp öğrencilerimize onları kazandırmaya çalışıyoruz.” (Ö6) (Etkinliklerin önceden tasarlanması).

“Öğretim programı kazanımlar ve yıllık planlardan meydana gelmektedir.” (Ö8) (Kazanım, yıllık planlar).

“İçinde bulunmuş olduğum mesleğe dair bilgileri her türlü aktarma yoluna öğretim programı denmektedir.” (Ö10) (Mesleğe dair bilgileri aktarma yolu).

Öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde, programın genel olarak kazanım ve yıllık planları içerdiğini, zaman zaman öğretilen derslerin içeriğinin program olduğunu, derslerde kullanılacak etkinliklerin önceden planlandığı alan olarak görüldüğü, mesleğe dair bilgileri aktarma yolu olduğu gibi görüşlerde bulundukları belirlenmiştir. Keskin (2020) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin programı ders kaynakları olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu çalışmada da program benzer şekilde “öğrettiğimiz dersler” şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 4.7’de sınıf öğretmenlerinin öğretim programına uyma durumlarına yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına uyma durumlarına ait görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Öğretim Programına Uyma	Kısmen uyuyorum	5	50,0
	Genellikle uyuyorum	2	20,0
	Uymak istiyorum	2	20,0
	Bazı konuları geçiyorum	1	10,0

Tablo 4.7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim programına uyma durumlarına ait görüşlerinin %50’sinin (f:5) kısmen uyuyorum, %20’sinin (f:2) genellikle uyuyorum, %20’sinin (f:2) uymak istiyorum ve %10’unun (f:1) bazı konuları geçiyorum şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Tamamen uymuyorum. Bazen bazı konular için zaman dağılımlarını farklılaştırabiliyorum. Mesela örnek verecek olursam eşitlik kavramını çocuklar kısa sürede anlayabiliyorken işte yuvarlama kavramını, işte matematikte. Onu daha uzun tutuyorum gibi ya da öğrencinin durumuna bakıyorum. Okul durumuna bakıyorum. Ya da sosyokültürel özelliklerine göre de bazen konuyu daha kısa tutup, bazen daha uzun tutabiliyorum.” (Ö1) (Kısmen uyuyorum).

“Yani köy okulu olduğu için ben bazı konuları zaten geçiyorum. Mesela. Okuldaki öğrencilere uygun olmadığını düşündüğüm konuları.” (Ö2) (Bazı konuları geçiyorum).

“Yani her derste tamamen uymuyoruz tabii ki. Uyumaya çalışıyoruz ama değişiklik yaptığımızda oluyor.” (Ö3) (Kısmen uyuyorum).

“Şöyle ki ee sınıf düzeyine uygun olarak, sınıf atmosferine uygun olarak çok fazla değişiklik yapma taraftarı olmasam da ufak değişiklikler yaptığım oluyor. Ee bazı kazanımları önden verdiğim olabiliyor.” (Ö4) (Kısmen uyuyorum).

“Hayır uymuyorum. Uyumam çok söz konusu olamaz yani. Belli becerilerin ee belli becerilerini tamamen öğrencilere geçmediğini düşünüyorum. Bu yüzden uymadım. Uymuyorum yani.” (Ö5) (Kısmen uyuyorum).

“Genel olarak uyarım ben. Tabi ki çocuklarınız seviyesine, sınıf durumuna, işte tatil günlerine göre mutlaka değişiklik yapıyoruz ama ee genel çerçevenin dışına pek çıkmam.” (Ö6) (Genellikle uyuyorum).

“Öğretim programında ee değişiklikler öğrencilerin ilgi ve istek ihtiyaçlarına göre kazanımlarda ya da işleyeceğim etkinliklerde değişiklikler yapabilirim.” (Ö9) (Kısmen uyuyorum).

“Öğretim programına uymak istiyorum. Öğretim programı gayet yeterli geliyor bana. Ancak üzerine eklemeler yapılabilir. Bu eklemeler ne diyecek olursanız ee içinde bulunan konunun yüzeysel gördüğüm kısımlarında daha çok bilgiler ekleyerek

günümüzden örnekler vererek üzerine eklemek ve bunu zenginleştirmek isterdim.” (Ö10) (Uymak istiyorum).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına uyma durumları incelendiğinde yoğun olarak programı tam anlamıyla uygulamadıkları, programa kısmen görülmektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında bölgesel farklılıkların olması, il, ilçe ve köy şartlarının her zaman aynı koşullarda olmaması, bunun yanı sıra teknolojik imkanların ve öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının farklılık göstermesi de bu durumun nedenleri arasında sayılabilmektedir (Akdeniz ve Paçin, 2012). Aynı zamanda Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği (EPOAÖ) bulunan 17. maddede “programların esnek olması gerektiğini düşünürüm” maddesi katılımcılar tarafından yüksek düzeyde katılıma sahip olmuştur. Bu sonuç görüşme yanıtlarını destekler niteliktedir. Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretim programına yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.8 Sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretim programına yönelik görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Mevcut Öğretim Programı	Yeterli	4	36,36
	Yeterli değil	2	18,18
	Kazanım düzeyi uygun değil	1	9,09
	Bölgelere göre planlanmış değil	1	9,09
	Bazı seviyelerde yeterli bazı seviyelerde yetersiz	1	9,09
	Geçmişe göre biraz daha hafif	1	9,09
	Öğrencinin ilgi alanına uygun değil	1	9,09

Tablo 4.8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretim programına yönelik görüşlerinin %36,36’sının (f:4) yeterli, %18,18’inin (f:2) yeterli değil ve sırasıyla her birinin %9,09 (f:1) kazanımların düzeyi uygun değil, bölgelere göre planlanmalı, bazı seviyelerde yeterli, bazı seviyelerde yetersiz, geçmişe göre biraz daha hafif, öğrencinin ilgi alanına göre hazırlanmalı şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Yani yeterli olmadığını düşünüyorum. Amaç ve perspektif kısmı zaten ortak olduğu için onlar biraz daha ders ders ayrıntılanabilir olduğunu düşünüyorum. Bir de bazı konuların soyut kaldığını düşünüyorum. Yani dördüncü sınıfta mesela Milli Mücadele döneminin daha ileriki yaş aşamaları da verilmesini istiyorum. Yani kademelerde biraz sıkıntı olabilir ya da D'nin ki'nin bağlayıcının yazımı gibi. Bunlar da bence ileride verilebilir.” (Ö1) (Yeterli değil).

“Bölgelere göre planlanması daha uygun olurdu. Yani ben eee Kocaeli'nde de ücretli öğretmenlik yaptım. Oradaki öğrencilerin profiliyle buradaki öğrencilerin profili bir değil o yüzden öğrenci profilinden dolayı kazanımların seyrekleştirilmesi gerekiyor ya da köy ortamına, doğa ortamına uygun hale getirilmesi gerekiyor.” (Ö2) (Bölgelere göre planlama).

“Yani aslında yeterli buluyorum. az ve öz. Önceki programlar çok fazla kalındı çok fazla detaylıydı. Detaylı olunca da bence her öğretmen onunla o kadar detaylı bir şekilde inceleme fırsatı bulamıyor. Şu an özet şeklinde.” (Ö3) (Yeterli).

“Yani şöyle ki birinci sınıf ve ikinci sınıf seviyelerindeki öğretim programlarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum açıkçası. Çünkü verilmesi gereken kazanımlar genel manada veriliyor. Fakat üçüncü sınıf kazanımlarının, öğretim programının esnek olduğunu ve dördüncü sınıf programının çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu noktada da dördüncü sınıfta da kazanımlar uygulanması noktasında ve içerik anlamında çocuklar da zorlanıyor. Ee üçüncü sınıfın esnek olmasından kaynaklı dördüncü sınıfta da bir bocalama dönemi oluyor. Nu noktada dördüncü sınıf programının çok yoğun olduğunu düşünüyorum.” (Ö4) (Bazı seviyelerde yeterli bazı seviyelerde yetersiz).

“Mevcut öğretim programları yeterli bence ya. Yani. Sekiz yaşındaki çocuğa öğretebilecek şeyler zaten standart şeyler. Bunun üstesine bunun da kılavuzların başarılı olduğunu düşünüyorum belli noktalarda diyorum. Genel hatlarıyla yeterli oluyor.” (Ö5) (Yeterli).

“Şimdi ee mevcut öğretim programına geçmişe göre biraz hafifletilmiş buluyorum ee kazanım sayısının düşmesi, kazanım ağırlığının düşmesi bakımından. Bence biraz hafif

ee konular değiştirdi güncel günümüze uyarlanmaya çalışıldığı için. E biraz daha ağır olabilir diye düşünüyorum ama...” (6) (Geçmişe göre biraz daha hafif).

“Daha çok öğrencinin ilgi alanına göre yeteneklerine göre ğretim programlarını daha çok geliştirmemiz lazımdır. Çünkü ağdaş eğitim modeli ee verimli kılmak için ğrencilerinin öğrencilerin isteklerine duyarlı olmamız lazım.” (8) (ğrencinin ilgi alanı).

“ğretim programlarını yeterli buluyorum. Onun dışında şunları ekleyebilirim. Mevcut ğretim programları konu bazlı olarak gayet yeterlidir. Ancak içeriğine bakacak olursak daha yüzeysel konular yüzeysel konular içerdiği için üzerine eklemeler, zenginleştirmeler yapılabilir.” (10) (Yeterli).

Sınıf ğretmenlerinin mevcut programları yeterli düzeyde bulmadığı, kazanımların uygun olmadığı ve özellikle bölgesel farklılıkların olması ve tüm bölgelerde aynı programın kullanılmasının gerektiği konusunda programa yönelik olarak olumsuz düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir. Oliva ve Gordon (2009) yapmış oldukları çalışmada programın uygulanmasının önemli bir konu olduğunu ve bu programların merkezi uygulamalarda farklılıklar ve ayrışmalar oluşturabildiğini ifade etmişlerdir. EPOA leğinde bulunan 14 (programdaki hatalar), 18 (zm üretme), 19 (kazanımları değiştirme) ve 26 (farklı koşullarda programı uygulama) maddelerinde katılımcılar yüksek katılım göstermiş olup, programda eksiklikler olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlar görüşme yanıtları ile paralellik göstermektedir. Tablo 4.9’da sınıf ğretmenlerinin ğretim programlarına ulaşımlarına yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.9 Sınıf ğretmenlerinin ğretim programlarına ulaşımlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Öğretim Programına Ulaşım	Farklı internet sitelerinden	4	36,36
	MEB internet adresinden	3	27,27
	Talim Terbiye Kurulu sitesinden	2	18,18
	Kıdemli ğretmenler yardımıyla internetten	1	9,09
	Kazanım, program ve hedeflerden	1	9,09

Tablo 4.9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına ulaşımına ilişkin görüşlerinin %36,36'sının (f:4) farklı internet sitelerinden, %27,27'sinin (f:3) MEB internet sayfasından, %18,18'inin (f:2) Talim Terbiye Kurulu sitesinden, %9,09'unun (f:1) ise kıdemli öğretmenler yardımıyla internetten ve kazanım, program ve hedefleri kullanarak ulaşıyorum şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Yani müfredat.meb.gov.tr, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı sitelerden.” (Ö1) (MEB internet adresinden).

“Genelde sitelerden, X sitesinden.” (Ö2) (Farklı internet sitelerinden).

“Talim Terbiye Kurulu sitesinden.” (Ö3) (Talim Terbiye Kurulu sitesinden).

“Öğretim programlarına ben yeni bir öğretmen olduğum için diğer öğretmenden yardımıyla internetten ulaşıyorum.” (Ö5) (Kıdemli öğretmenler yardımıyla internetten).

“Genelde Talim Terbiye Kurulu sitesinden, Milli Eğitim'in sitesinden, internet aracılığıyla ulaşıyorum.” (Ö6) (MEB internet adresinden, Farklı internet sitelerinden, Talim Terbiye Kurulu sitesinden).

“Eee, bize sunulan müfredatın yani Milli Eğitim Bakanlığının bize gönderdiği kazanım, program ve hedeflerden ulaşıyorum.” (Ö9) (Kazanım, program ve hedeflerden).

“Öğretim programlarında kendi alanımla ilgili Google'dan aramalar yaparak internetten bulmaktayım.” (Ö10) (Farklı internet sitelerinden).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına erişim durumları incelendiğinde, yoğun olarak internet sitelerinden ve MEB kaynaklarından yararlandıkları görülmektedir. Bu durumun temel nedeni her dönem başında yoğun emek gerektiren programların hazır bir şekilde elektronik ortamlarda bulunması ve öğretmenlerin yoğun iş yükü nedeniyle bu programları hazırlamak yerine hâlihazırda bulunanları kullanma eğiliminde

olmaları şeklinde açıklanabilir (Kurt ve Yıldırım, 2010). Tablo 4.10'da sınıf öğretmenlerinin yıllık plan hazırlıklarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin yıllık plan hazırlıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Yıllık Plan Hazırlığı	Hazır alarak kullanıyorum.	3	30,0
	İnternetteki örneklerden yararlanıyorum.	3	30,0
	Bazen değişiklikler yapabiliyorum.	2	20,0
	Zümremle birlikte hazırlıyorum.	1	10,0
	Gün, ay ve yıla bağlı olarak hazırlıyorum.	1	10,0

Tablo 4.10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yıllık plan hazırlıklarına ilişkin görüşlerinin %30'unun (f:3) hazır alarak kullanıyorum ve internetteki örneklerden yararlanıyorum, %20,0'sinin (f:2) bazen değişiklikler yapabiliyorum, %10,0'unun (f:1) zümremle birlikte hazırlıyoruz ve gün-ay-yıla bağlı olarak hazırlıyorum şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Yani genelde oradan alıyorum ama bazen etkinlik çeşitliliği falan açısından ya da yöntem teknikler açısından kısıtlı oluyor. Bunları farklılaştırıyorum. Kendime uyarlıyorum. Yine zaman anlamında da bazen kısa tutuyorum bazen uzun tutuyorum. Yine onları da kendime göre ayarlıyorum.” (Ö1) (Bazen değişiklikler yapabiliyorum).

“Yıllık planı genelde eee şimdi ne kadar doğru olacak bilmiyorum da. Hazır çoğu okulun örneklerini indirip ona göre düzenliyoruz.” (Ö2) (Hazır alarak kullanıyorum).

“İnternet ortamında örneklerden faydalanarak hazırlıyorum.” (Ö4) (İnternetteki örneklerden yararlanıyorum).

“Evet onlardan bunlar genelde internette yılbaşı dönem başlarında bütün gün olarak ayrılmış şekilde, bütün verileri internetten bulabilirsiniz. Yani ekstra bir çabaya gerek olmadı.” (Ö5) (İnternetteki örneklerden yararlanıyorum).

“Yıllık planımı ee işte zümremle birlikte işte birkaç tane farklı örnek, internetten indirip Ortak bir çalışma yapıyoruz onunla. Ee hazır olanı üstüne katarak kendimize göre ayarlayıp yapıyoruz.” (Ö6) (Zümremle birlikte hazırlıyorum).

“Yıllık plan hazır planları indirip üzerinde düzenlemeler yapıyoruz. O şekilde aynı planı kullanıyoruz.” (Ö7) (Bazen değişiklikler yapabiliyorum).

“Eee belirli ee plan çevresinde günlere, aylara ve bir yıla bağlı olarak hazırlıyorum.” (Ö8) (Gün, ay ve yıla bağlı olarak hazırlıyorum).

“Yine, öğretim programlarını bulduğum gibi yıllık planında internetten MEB çalışanlarının hazırladığı bilgilerden elde etmekteyim.” (Ö10) (İnternetteki örneklerden yararlanıyorum).

Bu sonuçlar Tablo 4.10’da belirtilen sonuçlar ile paralellik göstermekte ve sınıf öğretmenlerinin genelde hazır olarak ünitelendirilmiş yıllık planları aldıkları ve zaman zaman üzerlerinde düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programı hazır olarak kullandıklarını ve yalnızca bir kısmının programı inceleyerek üzerinde düzenlemeler yaptığını ifade etmişlerdir. EPOAÖ ölçeğinde bulunan 11. madde incelendiğinde programın yol gösterici olduğu maddesinin ortalaması yüksek olmakla birlikte, ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlarken programdan yararlandıklarından hiç söz etmemişlerdir. Bu sonuçlar birbirini desteklemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin programı yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Tablo 4.11’de sınıf öğretmenlerinin kazanımlar için ders süresi belirlerken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.11 Sınıf öğretmenlerinin kazanım için ders süresi belirlemesine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
	Sınıf düzeyi	3	25,00
	Kazanım içeriği	2	16,67
	Geçmişe dönüp dönmeme durumu	1	8,33
Kazanım için	Çocukların eksikliklerinin tespiti	1	8,33
Ders Süresi	Öğrenme seviyesi ve öğrenme hızı	1	8,33
Belirleme	Sınıfın performansı	1	8,33
	Öğrenci özellikleri	1	8,33
	Uygulama boyutu	1	8,33
	Öğrencilerin tutum ve davranışları	1	8,33

Tablo 4.11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kazanım için ders süresi belirlemesine ilişkin görüşlerinin %25,0'ünün (f:3) sınıf düzeyi, %16,67'sinin (f:2) kazanım içeriği ve her biri ayrı ayrı %8,33'ünün (f:1) geçmişe dönüp dönmeme durumu, çocukların eksikliklerine göre, öğrenme seviyesi ve öğrenme hızı, sınıfın performansı, öğrenci özelliğine göre, uygulama boyutu ve öğrencilerin tutum ve davranışlarına göre şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Aynı şekilde çocuğun akademik açıdan hani geçmişe dönecek miyim? Bireysel farklılıkları vardır. Yine öğrenciye göre dediğimiz şeylere dikkat ediyorum. Yine materyal kullanımı mesela, çok güzel materyaller varsa o konuyla ilgili onları kullanmaya dikkat ediyorum. Yine şarkıları varsa genelde. Bazen bazı konular yine kolay oluyor. Besinler konusu fen bilimlerinde. Ona dikkat ediyorum. Ona göre... Geçmişe dönüp dönmeyeceğime göre karar veriyorum kendime.” (Ö1) (Geçmişe dönüp dönmeme).

“Yani çocukların eksiklerine göre hareket ediyorum. Yani burada daha çok, Türkçe'ye ağırlık veriyorum. Daha sonra matematik yani genelde buna göre ayarlıyorum. Türkçe üzerine yoğunlaşıyorum.” (Ö2) (Çocukların eksikliklerinin tespiti).

“Eee, öğrencilerin seviyesine hani öğrenme hızlarına.” (Ö3) (Öğrenci seviyesi ve öğrenme hızı).

“Kazanımın içeriğine, sınıf düzeyine, sınıfın performansına bağlı olarak daha kolay konularda ya da sınıfın çabuk anlayabileceği konuların ders saatini kısıtlı tutarken daha ayrıntıya girmem gereken ya da örneklerle çoğaltmam ya da etkinlik yeterli etkinlikleri planlamam gerekiyorsa ders süresini daha uzun süre tutabiliyorum.” (Ö4) (Kazanım içeriği, Sınıf düzeyi, Sınıfın performansı).

“Benim için önemli olan öğrencilerin öğrenmediği öğrencilerin yani ben ben kesinlikle kazanımlara verilen süreleri öğrencilerimin hepsi veya yüzde doksanı ee yeterli e yeterli bilgiye ulaştığını düşünüyorsam geçerim. Yani bir öğrenci özellikleri diyebilirim.” (Ö5) (Öğrenci özellikleri).

“Şimdi kazanımın uygulama kısmı var mı yok mu? Öncelikle o. Hani bilişsel düzeyde mi kalacak yoksa bunun bir de artı uygulaması olacak mı? Uygulaması olacaksa daha fazla ders saati gerekiyor. Yine bilişsel olarak çocuğun bir üst kademeyse bunun uygulama haricinde kavrama düzeyi de zorluk yaşayacaksa sınıf seviyem ona göre de ee süre ayarlarım. Genelde sınıfımın seviyesi önemlidir.” (Ö6) (Uygulama boyutu, sınıf düzeyi).

“Genelde sınıf düzeyine göre ayarlamaya çalışıyorum. O derste ki aşırı ve düzeyleri neyse genelde ona göre ayarlamaya çalışıyorum.” (Ö7) (Sınıf düzeyi).

“Öğrencilerin o derste e dikkat seviyelerini ölçerek derse olan tutumlarını, davranışlarını belirleyerek ona göre dikkat ederim.” (Ö9) (Öğrencilerin tutum ve davranışları).

“Kimi kazanımlar oluyor ki? İki dersin içeriği çok dolu oluyor. Ve bu dersin içeriği boş demem de tamamen bütün kazanımlarda geçerli. Kimileri çok yoğun oluyor. Onun için ders süresi ayarlamak bazen sıkıntılı oluyor. Kimi dersler oluyor kim? Materyal üzerinden oluyor. Drama olsun, vesaire olsun, batarya kullanılarak yapıldığı için materyal kullanıldığı için dersin süresinde aksamalar olabiliyor.” (Ö10) (Kazanım içeriği).

Taşdemircanan (2023) kazanımların süresi belirlenirken öğretmenlerin hedef ve kazanım arasındaki tutarlılığına, sınıf seviyesine ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Kuyubaşoğlu (2019) öğretmenlerin kazanım ve içerik belirlerken bu çalışmada olduğu gibi benzer şekilde öğrencilerin düzeyine ve performansına uygun olma ve öğrenci özelliğine göre hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. EPOAÖ ölçeğinde bulunan 24 (öğrenci ihtiyaçları) ve 29. (programın esnek kullanımı) maddeleri ile bu sonuçlar ilişkilidir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların yüksek olması ile görüşmede yüksek puan alması ölçeğe verdikleri yanıtların görüşmelerle desteklendiğini göstermektedir. Örneğin; kazanım için ders belirleme süresini belirlemede en önemli faktör olarak sınıf düzeyini görmüşlerdir ve algı ölçeğinde 24. maddenin ortalaması da yüksek çıkmıştır. Tablo 4.12’de sınıf öğretmenlerinin içerik düzenlerken kaynak kullanımını hususlarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.12 Sınıf öğretmenlerinin içerik düzenlerken kaynak kullanımına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
İçerik Düzenlerken Kaynak Kullanımı	İnternet sayfalarından	4	33,33
	MEB kaynaklarından	2	16,67
	EBA, Youtube, akademik kaynaklardan	1	8,33
	Ders kitabından	1	8,33
	Eski kaynaklardan	1	8,33
	Tecrübeli arkadaşlarımdan	1	8,33
	Mevcut kaynaklardan	1	8,33
	Uzman kişilerin kitaplarından	1	8,33

Tablo 4.12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin içerik düzenlerken kaynak kullanımına ilişkin görüşlerinin %33,33’ünün (f:4) internet sayfalarından, %16,67’sinin (f:2) MEB kaynaklarından ve her biri ayrı ayrı %8,33’ünün (f:1) EBA, Youtube, akademik kaynaklar, ders kitabından, eski kaynaklardan, tecrübeli arkadaşlarımdan, mevcut olan kaynaklar ve uzman kişilerin kitapları şeklinde

tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Ee EBA'dan yani faydalaniyorum genelde. YouTube'dan, akademik kitaplardan işte mesela matematik oyunları oluyor kitaplarda. Genelde, ben matematik anlamında, akademik kitaplardan yararlandım. Ya da fake kartları var işte fiziksel etkinlik kartları. Yine görselsiz sanatlar için böyle boyama kitapları oluyor. Yine fen bilimlerinde deneyler için yararlanabileceğim kitaplar varsa, sanal anlamda ya da EBA'dan yine, sanal anlamda deneyler oluyor. Onlara bakıyorum genelde.” (Ö1) (EBA, Youtube, Akademik Kaynaklardan).

“Yani genelde yine sitelerden faydalaniyorum. Yani siteler daha çok yol gösteriyor. Ben genelde sitelerin şey haftalık programlarına göre gidiyorum. Benim için daha faydalı oluyor.” (Ö2) (İnternet sayfalarından).

“MEB kaynaklarından yararlanıyorum.” (Ö3) (MEB kaynaklarından).

“Ders kitaplarında derslerin kırk dakika ve altı saat olduğunu düşünürsek yeterli oluyor yani. Yetişmeyi bildiği zamanlar böyle oluyor yani. Yetişemediğim zamanlar bile oluyor.” (Ö5) (Ders kitabından).

“Ee elimde birkaç tane eskiden kalma kaynak kitap var. Kendi üniversite öğrenciliğimden ya da öğretmenliğimin ilk yıllarından kalan eski kitaplardan. Onlardan yararlanıyorum. İnternette arama motorlarından yine kendimden daha tecrübeli olan öğretmen arkadaşlarımdan. Onlardan da faydalaniyorum.” (Ö6) (Eski kaynaklardan, internet kaynaklarından, tecrübeli olan arkadaşlarımdan).

“Eee, elimizde var olan kaynaklarımız varsa öncelik onlarda yoksa internetten...” (Ö7) (Mevcut olan kaynaklar, internet sayfalarından).

“Ee, bana göre yeterli değil. Öğretim programlarını daha da zenginleştirmesi gerekiyor. Bu alanda bu ee bu bölümde uzmanlaşmış ilişkilerin kitaplarını inceleyerek eklemeler yapıyorum.” (Ö10) (Uzman kişilerin kitaplarından).

Taşdemircan (2023) yapmış olduğu çalışmada bu çalışmanın sonuçları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Taşdemircan (2023) ders içeriği düzenlenirken öğretmenlerin MEB kaynaklarından ve internet kaynaklarından yararlandığını ifade etmiştir. EPOAÖ ölçeğinde bulunan 30. Maddeye verilen yanıtlar (ihtiyaç duyulan malzeme ve materyaller) ile bu sonuçlar tutarlılık göstermektedir. 30. maddenin ortalamasının yüksek olması, öğretmenler de farklı kaynaklardan materyallere ulaştığını göstermektedir. Tablo 4.13'te sınıf öğretmenlerinin öğretim programında öğrenme süreçlerine yer verilme durumuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine yer verilme durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Öğrenme Süreçlerine Yer Verilme Durumu	Yetersiz düzeyde olması	6	60,0
	Yöntemlerin ayrıntılı olmaması	1	10,0
	Kılavuz kitabın olmaması	1	10,0
	Çok zayıf düzeyde olması	1	10,0
	Yeterli düzeyde olması	1	10,0

Tablo 4.14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine yer verilme durumlarına ilişkin görüşlerinin %60,0'ının (f:6) yeterli değil ve her biri ayrı ayrı %10,0'unun (f:1) yöntemlerin ayrıntılı olmaması, kılavuz kitabın olmaması, çok zayıf düzeyde, yeterli düzeyde şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Bence yeterli bulunmuyor yöntem teknikler daha da ayrıntılandırılrsa daha iyi olur. Mesela işte sadece sunuş diyor ya da soru cevap diyor. Gidip de demiyor ki istasyon, altı şapkalı işte manzara şu şunla ilişkilidir. Hani bu hafta şunu kullan şeklinde verilmemiş yani programda. Genelde işte öğretmenin akademik düzeyine göre biliyorsa eğer o konuyla ilişkilendirilebilir mi diyorsa istasyonu mesela...” (Ö1) (Yöntemlerin ayrıntılı olmaması).

“Hayır! Yok sunulmuyor. Zaten bizim kılavuz kitabımız da yok artık. Önceden vardı. Artık yok onun dışında yer verilmiyor. Kitaplar da yeterli değil zaten.” (Ö2) (Yetersiz düzeyde olması, kılavuz kitabın olmaması).

“Yani programlarda bunlara yer verilmiyor. Yani şu ders için şu konu için şu etkinliği yapın. Ya da şu yöntemi kullanın diye çok fazla yer verilmiyor programda. Bunu genelde öğretmen olarak biz seçip biz karar veriyoruz.” (Ö3) (Yeterli düzeyde olması).

“Hayır bulunmuyor. Açıkçası ben hiç de görmedim de. Yani programın içerisinde şu etkinlik yapılmalıdır. Ya da şu materyal hazırlanmalıdır diye ee bir şey görmedim açıkçası. Bu noktada da eksik olduğunu düşünüyorum.” (Ö4) (Yetersiz düzeyde olması).

“Hayır düşünmüyorum. Yani geçen ders işlerken koskoca bir üniteye bir tane etkinlik vermişler. Ya bunun herhangi bir öğrenciye geçebileceğini düşünmek zaten çok akıl kârı değil.” (Ö5) (Yetersiz düzeyde olması).

“Bu konuda kesinlikle çok zayıf. Ee özellikle benim bu kitaplarda hep de duyurmak istediğim bir şey var. Yani ders anlatımları sayfalarca yer verip etkinliklere çok az yer vermesi yani bunu ders anlatımını öğretmenin yapıp kitabın sadece kısa bir giriş yapıp daha fazla etkinliğe yer vermesi gerekiyor ama kitaplarımız bu konuda çok ters ve yetersiz.” (Ö6) (Çok zayıf düzeyde olması).

“Hayır, yeterli değil. Yeterli düzeyde göremiyoruz.” (Ö7) (Yetersiz düzeyde olması).

“Yeterince yer verildiğini düşünmüyorum. Çünkü ne kadar çağdaş eğitime geçsek de, geleneksel eğitimin biraz daha ağır bastığını düşünüyorum.” (Ö8) (Yetersiz düzeyde olması).

“Yeterince yer verildiğini düşünüyorum. Gayet yeterli süreler tanınmış. İçeriğin biraz daha dolu olursa derste daha verimli geçeceğini düşünüyorum.” (Ö10) (Yeterli düzeyde olması).

Sınıf öğretmenleri öğretim programında öğrenme süreçlerine yeterince yer verilmediğini ve bu konuda daha önceleri olan ancak günümüzde olmayan kılavuz kitapların eksikliğinden kaynaklanabileceğini ifade etmektedir (Keskin, 2020). EPOAÖ ölçeğinde bulunan 35. (farklı öğretim-yöntem-teknik kullanımı) madde ile bu

sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir. Öğretmenler programda önerilen yöntem ve teknikleri uygulamakla beraber, bu önerilerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 4.14'te öğretmenlerin öğretim süreci tasarlanmasında kazanımları dikkate alma durumuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.14 Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci tasarlanmasında kazanımları dikkate alma durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Öğretim Sürecinde Kazanımları Dikkate Alma	Evet, bulunduruyorum	9	90,0
	Daha çok öğrencinin durumuna göre öğretim sürecini planlıyorum	1	10,0

Tablo 4.14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci tasarlanmasında kazanımları dikkate alma durumlarına ilişkin görüşlerinin %90,0'unun (f:9) evet bulunduruyorum ve %10,0'unun (f:1) daha çok öğrencinin durumuna göre öğretim süreci planlıyorum şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Ders kitabını da kul... Yani şöyle kazanımlara göre demeyelim de yine öğrenci durumu vesaire ortam her şey veriyor aslında. Ama hafta hafta gitmeye çalışıyorum genelde. Çünkü o sayede hem takip edebiliyorum. Daha rahat oluyor. Plan oluyor en azından önümde. Kazanımlara göre gittiğim için...” (Ö1) (Daha çok öğrencinin durumuna göre öğretim süreci planlıyorum).

“Evet, dikkate alıyorum. Çevrem içi materyalleri daha çok kullanıyorum.” (Ö2) (Evet bulunduruyorum).

“Ben yine X sitesinden yararlanıyorum bu konuda. Çalışma kağıdı olsun. Kazanım testi olsun. Eee bu şekilde oradan yararlanıyorum genelde.” (Ö3) (Evet bulunduruyorum).

“Eee tabii ki kazanımlar doğrultusunda zaten bir planlama yapıyorum. Yani şöyle ki, ilkokul bazında olduğumuz için genel manada sorgulama kullanmayı tercih ediyorum.”

Ders kitaplarından tabii ki faydalaniyorum. Ama bu noktada internetin çok daha faydası oluyor bana.” (Ö4) (Evet bulunduruyorum).

“Evet kazanımlara göre ilerliyorum ben.” (Ö5) (Evet bulunduruyorum).

“Eee zaten her şeyi kazanıma göre ayarlıyoruz bütün etkinliklerimizi.” (Ö7) (Evet bulunduruyorum).

“Tabii ki göz önünde bulunduruyorum. Çünkü çocukların ee yönelimlerine ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre e daha çok ders anlamaları için, çevrim içi materyallerden ee kaynak kitapları olarak tercih ettiğimi söyleyebilirim.” (Ö9) (Evet bulunduruyorum).

Kuyubaşioğlu (2019) öğretim süreci tasarlanmasında kazanımların, hazırbulunuşluk ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması ve ona göre öğretim süreçlerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmekte ve bu sonuçlar araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Tablo 4.15’de sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerinin yeterliliği durumlarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.15 Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerinin yeterlilik durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Ölçme Değerlendirme Durumlarının Yeterliliği	Yeterli düzeyde değil	8	80,0
	Yetersiz	1	10,0
	Kısmen yeterli	1	10,0

Tablo 4.15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerinin yeterlilik durumlarına ilişkin görüşlerinin %80,0’inin (f:8) yeterli düzeyde değil ve her biri ayrı ayrı %10,0’unun (f:1) yetersiz ve kısmen yeterli şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Yani ben yeterli bulmuyorum. Ölçme değerlendirme anlamında. Çünkü ölçme değerlendirmede genelde uygulamaya yönelik şeyler yok. Daha ayrıntılandırılabilir.

Sadece herkes için basit şeyler söylüyor. İşte bireysel farklılıklar olması gerekiyor gibi ifadeler kullanılmış ölçme anlamında. Ben biraz daha ders derste olabilir. Ölçme anlamında işte sınavla ilgili şeyler olabilir diye düşünüyorum. Sadece sınav odaklı değil. İşte portfolyolar hakkında da bize bilgiler verebilir.” (Ö1) (Yeterli düzeyde değil).

“Yok. Onu da yeterli bulmuyorum. Sadece ünite sonu bir, iki sayfa değerlendirme oluyor. O da yeterli olmuyor zaten.” (Ö2) (Yeterli düzeyde değil).

“Hayır. Yani şöyle, çok fazla şu şu ölçme değerlendirme hani genel çerçevesini belirliyorlar ama.” (Ö3) (Yeterli düzeyde değil).

“Düşünmüyorum. O noktada eksik kaldığını düşünüyorum. Ee çünkü değerlendirme dediğimiz kapsamlı bir şey olarak yani ben öyle düşünüyorum. Çok kapsamlı olması gerekiyor. Verilen her şeyin ee verildiğine dair bir dönüt alınması gerektiğini düşünüyorum. Ve bu noktada bence eksik kalınıyor.” (Ö4) (Yeterli düzeyde değil).

“Yok. Sadece fene ilgin birkaç ölçme değerlendirme yöntemi var. Diğer hiçbir eee ee derste ölçme değerlendirmeyeyle ilgili bir şey bulunmuyor. Bulunmuyor. Zaten bakmıştım. Bulunmadığını gördüm.” (Ö5) (Yeterli düzeyde değil).

“Hayır. Çok kısıtlı şeylere ulaşıyoruz kaynaklara.” (Ö7) (Kısmen yeterli).

“Hayır, burada düşünmüyorum. Çünkü öğrencileri yeterince ölçtüğümüzü, değerlendirdiğimizi, bu boyutları tam olarak kavradığımızı düşünmüyorum.” (Ö8) (Yeterli düzeyde değil).

“Eee, ders kitaplarını baz alacak olursak yeterli değerlendirme ve ölçme şeylerinin bulunduğu düşünmüyorum. Nedenine gelecek olursam her konu sonunda bir iki tane ölçme değerlendirme testi olduğu için öğrenciler için yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö10) (Yeterli düzeyde değil).

Sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme işlemleri konusunda mevcut öğretim programlarının yetersiz düzeyde olduğunu ve bu konuda ölçme değerlendirme

etkinliklerinin kaynak kitaplarda da çok az düzeyde yer aldığını vurgulamaktadırlar. Kesten ve Özdemir (2010) yaptıkları çalışmada öğretim programı içerisinde bulunan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yetersiz ve istenilen düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. EPOAÖ ölçeğinde bulunan 9. (farklı ölçme-değerlendirme teknikleri) madde ile bu sonuçlar birlikte değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenler programda, önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulamakla beraber, bu önerilerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Alan yazında bulunan birçok araştırmada (Kesten ve Özdemir, 2010; İncekara, 2011; Durdukoca ve Arıbaş, 2014) öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konularında yeterli görmediklerini ve mevcut programda da bu açığı kapatacak düzeyde kaynak bulamadıklarını ifade etmektedirler. Tablo 4.16’da sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme işlemlerini yaparken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerini yaparken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
	Öğrenci seviyesine göre düzenleme	3	30,0
Ölçme Değerlendirme	Bütüncül inceleme yapma	2	20,0
İşlemi Yapılırken	Her çocuk için dönüt alma	2	20,0
Dikkat Edilen	Sınıfın tamamına ulaşma	2	20,0
Durumlar	Ezberden ziyade okuduğunu anlama	1	10,0
	etkinlikleri düzenleme		

Tablo 4.16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerini yaparken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin %30,0’unun (f:3) öğrenci seviyesi ve işlenen konuya göre düzenleme ve her biri ayrı ayrı %20,0’sinin (f:2) bütüncül inceleme yapma, her çocuk için dönüt alabilme, sınıfın tamamına ulaşmayı ve %10,0’unun ezberden ziyade okuduğunu anlama etkinlikleri düzenleme şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur

“Genelde işte bir özellikten yola çıkarak değil de bütün olarak incelemeye çalışıyorum. Hastalıklarına dikkat etmek dediğimiz işte BEB’li öğrenciye daha farklı

bir uygulama yapılması gibi sınav anlamında da olabilir bu. Ya da görsel sanatlardaki işte portfolyolarına işte yeteneklerine ilgilerine bakıyorum. Yetenekli öğrenciler varsa orayı yönlendirmek anlamında. Ölçme değerlendirme sürecini de aslında eğitim öğretime empoze etmeye çalışıyorum.” (Ö1) (Bütüncül inceleme yapma).

“Ya daha çok ezber değil de okuma anlamaya yönelik çocukların daha çok yorum yapabileceği şekilde hazırlamaya çalışıyorum.” (Ö2) (Ezberden ziyade okuduğunu anlama etkinlikleri düzenleme).

“Yani şöyle ki verdiğim kazanımın ee çocukta her çocuk için ve verdiğim her şey için dönüp alabiliyor muyum? Yani verdiğim her şeyi çocukta bir karşılığı var mı? Onu ölçüyorum.” (Ö4) (Her çocuk için dönüt alma).

“Genellikle sınıfın hepsine ulaşabilmeyi dikkat ediyorum. Kaç öğrencim varsa hepsini de değerlendirmem, ölçmem gerektiğini düşünüyorum. Yine ölçmem ve değerlendirmemin paralel olması gerektiğini, hedef ve davranışlarının kazanımlarıyla da paralel olmalı. Hani toplamayı işleyip de çarpmayı da sormamak gerektiğini düşünüyorum. Hepsine paralel bir süreç içerisinde olması gerekiyor. Onun haricinde değerlendirme yaparken çocuklara verdiğim süre de önemli. Verdiğim işte verdiğimiz değerlendirme ya da ölçme çocuğun belli bir sürede verdiğim sürede yapabileceği ölçüde olması gerekiyor.” (Ö6) (Sınıfın tamamına ulaşma).

“Öğrencinin seviyesinde ve ee konusunu ee dikkat ederek işlemlerimi yapıyorum.” (Ö9) (Öğrenci seviyesine göre düzenleme).

“Eee, dikkat ettiğim konular şunlar. Öğrencilere öğrettiğim konuları üzerine bol bol tekrarlı sorular sorarak anlamadıkları yerlere geri dönerek onların tamamen öğrenmelerini sağlamak Ve iyi bir eğitim sağlamak istiyorum.” (Ö10) (Her çocuk için dönüt alma).

Nasırcı (2022) öğretmenlerin, eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili uygulamalarını incelediğinde, öğretim boyunca bireysel olarak değerlendirmeye tabi tutuldukları ve bu değerlendirmenin öğrencilerin ön bilgilerini kontrol edebilmek amacıyla yaptıklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırma

bulgularını destekler niteliktedir. Tablo 4.17’de sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Program Geliştirme Süreci	Programın hazırlanma aşaması	4	40,0
	Hedefler, içerikler, ölçme değerlendirme	3	30,0
	Konuların ve içeriklerin detaylandırılması	1	10,0
	Kapsamlı ve detaylı bir süreç	1	10,0
	Program içeriğinin düzenlenmesi	1	10,0
Öğretmenlerin	Hayır, dâhil edilmiyoruz	5	50,0
Dâhil Edilme	Evet, dâhil ediyoruz	3	30,0
durumları	Kararsızım	2	20,0

Tablo 4.17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine ilişkin program geliştirme teması görüşlerinin %40,0’ının (f:4) programın hazırlanma aşaması, %30’unun (f:3) hedefler, içerikler, ölçme değerlendirme ve her biri ayrı ayrı %10,0’unun (f:1) konuların ve içeriklerin detaylandırılması, kapsamlı ve detaylı bir süreç, program içeriğinin ve düzenlenmesi şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin program geliştirme sürecine ilişkin öğretmenlerin dâhil edilme durumları teması görüşlerinin %50,0’sinin (f:5) hayır, dâhil edilmiyoruz, %30’unun (f:3) evet, dâhil ediyoruz ve %20,0’sinin (f:2) kararsızım şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Program geliştirme süreci denilince aklınıza ne geliyor? Genelde işte şey oluyor hocam. Hedefler oluyor, içerikli oluyor. Ölçme değerlendirme şeyleri oluyor. En sonunda da nasıl öğrettiğimiz görünüyor. Yani çok da aslında bir fikrim yok bence. Bu konuda benim açıkçası.” (Ö1) (Hedefler, içerikleri ölçme değerlendirme).

“Yani sadece öğretme öğrenme sürecinde dâhilim gibi görünüyor bence. Yani ölçme, değerlendirmede de bir nebze olsa dâhilim ama çok da dâhil değilim sanki.” (Ö1) (Evet, dâhil ediyoruz).

“Programın hazırlanma aşaması.” (Ö2) (Programın hazırlanma aşaması).

“Bir dersin bir yıl boyunca öğrettiğimiz konuları kazanımların detaylı bir şekilde doküman olarak sunulması, hani onu detaylandırılması, hedefleriyle kazanımlarıyla içerikleriyle, değerlendirmesiyle bunları detaylı bir şekilde.” (Ö3) (Konuların ve içeriklerin detaylandırılması).

“Yani aslında şöyle. Bir program hazırlanırken bence bir işin içerisinde kim varsa en çok onlardan faydalanılması gerektiğini düşünüyorum. Ve bu işin içerisinde en çok olan ise biz öğretmenleriz. Yani sınıfın içerisine giren de sınıf atmosferi bilen sınıfın nefesini alan kişi öğretmen. Ve bu noktada da öğretmenlerden çok fazla faydalandığını düşünmüyorum açıkçası. Yani çok tepeden bir program hazırlanmaktansa daha ee aşağıya indirgenip öğretmenlerden daha çok faydalanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö4) (Hayır, dâhil edilmiyoruz).

“Evet. Program geliştirme, program hazırlanması, tasarlanması, kazanımların bulunması, hedeflerin bulunması e bunların düzenlenmesi, uygulanması, geri dönütler alıp tekrardan düzenlenmesi. Bunlar geliyor.” (Ö5) (Programın hazırlanma aşaması).

“Şimdi program geliştirme sonucu bence uzun bir süreç olmalı. Genel bu konuda uzman olan kişilerin sınıf seviyelerinin, yaşlılarının hepsinin ayrı ayrı bilen, bilip ona göre çocuğun ne kazanabilir, ne kazanamaz? Neyi kazanması gerekiyor? Bunları derleyip, toplayıp ee yaptıkları ee bir programın ee yeterli olması için eee...” (Ö6) (Kapsamlı ve detaylı bir süreç).

“Eğer zümre toplantılarında alınan kararları okuyup da bizim görüşlerimizi göre değerlendiriyorlarsa evet. Ama tabii biz onların okuyup okunmadığını bilemiyoruz. Tamamen eğer okunuyorsa biz de katılmış oluruz. Okunmuyorsa okunsa bile bizim görüşlerimizi almıyorlarsa alınmıyoruzdur.” (Ö6) (Evet, dâhil ediliyoruz).

“Program geliştirme denince aklıma ee mevcut olan programın içeriğini yetersiz olarak görünmesi ve üzerine eklemeler yapılması gelmektedir.” (Ö10) (Program içeriğinin düzenlenmesi).

“Ee şöyle söyleyebilirim. Programa dâhil edildiğimi düşünmüyorum. Nedenine gelecek olursam bu programlar Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından hazırlanmaktadır. Ancak bunları ee anlatma sorumluluğu bize aittir. Yani bu konuları bize anlatacağımız için içine biraz da kendimizden bir şeyler katabiliriz veya içeriğine şu noktasını ben de bu noktasını beğenmedim diye fikrimizi sunabiliriz. Dâhil olmak istediğim boyutu budur.” (Ö10) (Hayır, dâhil edilmiyoruz).

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sürece dâhil edilmedikleri ya da kısmen dahil edildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada Carl (2005) tarafından belirtilen öğretmenlerin program konusunda yalnızca “alıcı” olmamaları gerektiği konusu bir kez daha vurgulanmaktadır. Ayrıca Demirel (2004)’in bu konuda “öğretmenler program geliştirme aşamasında bizzat çalışmaların içerisinde yer alması gerekmektedir” vurgusu da dikkate alınmalıdır. EPOAÖ ölçeğinde bulunan 8. (program geliştirme çalışmalarına katılma) maddeye, öğretmenler ortalama olarak “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu durumu destekler nitelikte görüşmede de dâhil olmak istediklerini belirtmişlerdir. Tablo 4.18’de sınıf öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlığı konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.18 Sınıf öğretmenlerinin öğretim program okuryazarlığı konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Öğretim Programı	Eğitim gerekli.	6	60,0
Okuryazarlığı Eğitim	Eğitim gerekli değil.	3	30,0
Alma Durumu	Eğitim almak kesinlikle gerekli.	1	10,0

Tablo 4.18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin görüşlerinin %60,0’ının (f:6) eğitim gerekli, %30’unun (f:3) eğitime gerek olmadığını düşünüyorum ve %10,0’unun (f:1) kesinlikle eğitim almak gerekli şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Hayır, ben düşünmüyorum. Bence biliyoruz. Yani şu an daha çok yeni öğretmenler için söyleyeyim ben. Yeni nesil öğretmenler mi diyeyim? Daha böyle güncel

olduğumuzu düşünüyorum açıkçası ben eskiler hakkında bir fikrim yok. Hani o konuda ama bilmiyorum eğitim fakültelerini aslında karşılaştırılması gerekiyor bence. Üniversitelerin kendi aralarında ayrıştırılabilir olduğunu düşünüyorum bu konuda. Ama ben yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.” (Ö1) (Eğitim gerekli değil).

“Düşünüyorum. Bu sorulara daha kapsamlı cevap verebilirdim mesela. Eeee yani yine bu kazanımların hazırlanması eee ders planının yapılması eee onun dışında bir de ders kitaplarının geliştirilmesi konuları olabilirdi.” (Ö2) (Eğitim gerekli).

“Evet, yani şöyle şimdi biz daha çok tecrübeli bir öğretmen olmadığımız için daha yeni başladığımız için. Eğitim alırsak tabii ki çok daha iyi olur. Ekstra bir eğitim hem bizim için hem mesleğimiz için.” (Ö3) (Eğitim gerekli).

“Yani elbette ki çünkü bu eğitim alınması yani şöyle elbette ki alabilirim. Neden almayayım? Çünkü bir kazanım ne kadar anlaşılırsa programın içeriğiyle ilgili verilmesi ya da verilmek istenen şey ne kadar faydalı olursa ne kadar anlatılabilirse bir öğretmeni dersteki pozisyonunda ona göre değişiyor. Verebileceği yeri, verebildiği sınırı görebilmesi bu noktada önemli bence. O yüzden de bu noktada eğitim almak tabii ki isterim. Çünkü eksiklerimiz oluyor. Çünkü eksiklerimiz oluyor. Dikkat etmediğimiz noktalar olabiliyor ya da verilmek istenen kazanımı tam anlayamamış olabiliyoruz. Bu noktada da ders akışı ona göre yönlendiriliyor.” (Ö4) (Eğitim gerekli).

“Ben yüzde yüz kesinlikle düşünüyorum. Kendi özelimde yeni bir öğretmen olarak yeni mezunların gene daha okuryazar olduğunu düşünüyorum ama eski çalıştığım kurumlarda gördüğüm öğretmenler daha kırk yaş üstü öğretmenlerin daha hala, hala eski sisteme göre ders işlediklerini görüyorum.” (Ö5) (Eğitim gerekli).

“Hayır, düşünmüyorum. Bu konuda uzman olan yani bu konuyu düşünen, bu konuda öğrenim yapmak isteyen kişiler olmalı bence eğitimini almalı. Biz değil. Biz daha farklı eğitim almalıyız.” (Ö6) (Eğitim gerekli değil).

“Yok, kazanımlar yeterince açık ve net. O yüzden gerek duymuyorum. Belki biraz daha karmaşık olsa gerek olabilirdi ama şu an için her şey yeterli, anlaşılır düzeyde olduğunu düşünüyorum.” (Ö7) (Eğitim gerekli değil).

“Peki, ee evet eğitim ee genel olarak ee bir noktaya bağlamamız gerekir. E biz de mesleğimizi belirli noktalara ulaştırarak daha fazla e bilgi, eğitim tecrübelerinin faydalı olarak çocuklara daha iyi hizmet sunabiliriz.” (Ö9) (Eğitim gerekli).

“Eğitim almak isterdim. Çünkü bir öğretim programına aktarmak için öğrencilerin seviyelerine göre program hazırlamak gerekmektedir. Bunu öğrenmek için de eğitim almak isterdim.” (Ö10) (Eğitim gerekli).

Öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin Kuyubaşioğlu (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla bu tarz eğitimler almaya yönelik eğilimli olduklarını, araştırma yapma ve yeniliğe açık olma yönde tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir. EPOAÖ ölçeğinde bulunan 3. (mesleki açıdan program bilgisine sahip olma) maddesi ile bu sonuçlar birbirini desteklemektedir. 3.madde de katılımcılar yüksek bir ortalamaya sahip ve programlarla ilgili bilgi sahibi olmayı önemli görmüş ve bu konudaki etkinliklere katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği düzeylerinin ölçek ortalamasının üstünde olduğu,
2. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği sonuçlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı,
3. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği sonuçlarının yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı,
4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yönelik görüşlerinin; kazanım/yıllık planlar, hedeflerin gruplandırılması, öğrettiğimiz dersler, kazanımlar doğrultusunda çizilmiş çerçeve, öğrencinin edinmesi gereken bilgi/beceri, etkinliklerin önceden tasarlanması, mesleğe dair bilgileri aktarma yolu ile tanımlandığı,
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına uyma durumlarına ait görüşlerinin; kısmen uyuyorum, tamamen uymuyorum, genellikle uyuyorum, uymak istiyorum, bazı konuları geçiyorum ile tanımlandığı,
6. Sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretim programına yönelik görüşlerinin; yeterli, yeterli değil, kazanım düzeyi uygun değil, belgelere göre planlama, bazı seviyelerde yeterli bazı seviyelerde yetersiz, geçmişe göre biraz daha hafif, öğrencinin ilgi alanı ile tanımlandığı,
7. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına ulaşımına ilişkin görüşlerinin; farklı internet sitelerinden, MEB internet adresinden, Talim Terbiye Kurulu sitesinden, kıdemli öğretmenler yardımıyla internetten, kazanım/program ve hedeflerden şeklinde tanımlandığı,
8. Sınıf öğretmenlerinin yıllık plan hazırlıklarına ilişkin görüşlerinin; hazır olarak kullanıyorum, internetteki örneklerden yararlanıyorum, bazen değişiklikler yapabiliyorum, zümrem'le birlikte hazırlıyorum, gün/ay/yıl'a bağlı olarak hazırlıyorum ile tanımlandığı,

9. Sınıf öğretmenlerinin kazanım için ders süresi belirlemesine ilişkin görüşlerinin; sınıf düzeyi, kazanım içeriği, geçmişse dönüp dönmeme durumu, çocukların eksikliklerinin tespiti, öğrenme seviyesi ve öğrenme hızı, sınıfın performansı, öğrenci özellikleri, uygulama boyutu, öğrencilerin tutum ve davranışları ile tanımlandığı,
10. Sınıf öğretmenlerinin içerik düzenlerken kaynak kullanımına ilişkin görüşlerinin; internet sayfalarından, MEB kaynaklarından, EBA/Youtube/akademik kaynaklardan, ders kitabından, eski kaynaklardan, tecrübeli arkadaşlarımdan, mevcut kaynaklardan, uzman kişilerin kitaplarından ile tanımlandığı,
11. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine yer verilme durumlarına ilişkin görüşlerinin; yetersiz düzeyde olması, yöntemlerin ayrıntılı olmaması, kılavuz kitabın olmaması, çok zayıf düzeyde olması, yeterli düzeyde olması ile tanımlandığı,
12. Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci tasarlanmasında kazanımları dikkate alma durumlarına ilişkin görüşlerinin; evet/bulunduruyorum, daha çok öğrencinin durumuna göre öğretim sürecini planlıyorum ile tanımlandığı,
13. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerinin yeterlilik durumlarına ilişkin görüşlerinin; yeterli düzeyde değil, değerlendirme yetersiz, kısıtlı erişim ile tanımlandığı,
14. Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme işlemlerini yaparken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşlerinin; öğrenci seviyesine göre düzenleme, bütüncül inceleme yapabilme, her çocuk için dönüt alabilme, sınıfın tamamına ulaşma, ezberden ziyade okuduğunu anlama etkinlikleri düzenleme ile tanımlandığı,
15. Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin; programın hazırlanma aşaması, hedefler/içerikler/ölçme-değerlendirme, konuların ve içeriklerin detaylandırılması, kapsamlı ve detaylı bir süreç, program içeriğinin yetersiz olması ve düzenlenmesi ile tanımlandığı ve program geliştirme sürecine dahil edilmelerinin hayır/dahil edilmiyoruz, evet/dahil ediliyoruz, kararsızım şeklinde olduğu,
16. Sınıf öğretmenlerinin öğretim program okuryazarlığı konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin görüşlerinin; eğitim gerekli, eğitim gerekli değil, kesinlikle eğitim almak gerekli ile tanımlandığı görülmektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulamaların geliştirilmesine yönelik ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerine eğitim programı konusunda okuryazarlıklarının geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.
2. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde program okuryazarlığı konusunda göreve yeni başlamaları, akademiden uzak kalmaları ve güncel programın takip edilebilmesi amacıyla eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri çevrimiçi kaynakları daha etkin bir şekilde kullanabilmelerine imkân sağlayacak platformların geliştirilmesi önerilebilir.
3. Ölçekte ortalamaların yüksek olduğu görülmekle birlikte, görüşme sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda lisans eğitiminde zorunlu program geliştirme derslerinin eklenmesi önerilebilir.
4. Öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli olarak yer alan program geliştirme derslerinin teorik ağırlığı azaltılarak, uygulama boyutu ile birlikte daha kapsamlı hale getirilmesi önerilebilir.

6.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

1. Bu araştırma 102 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu nedenle ileride yapılması planlanan çalışmaların daha geniş örneklemelerde yapılması önerilebilir.

2. Bu araştırmada Eğitim Programı Okuryazarlık Algı Ölçeği ve görüşmeler ile sınırlıdır. Yeni yapılacak araştırmalarda alternatif veri toplama araçları kullanılabilir.
3. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu noktada diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin de program okuryazarlıklarının incelenebilmesi amacıyla farklı branşlardan öğretmenler ile de çalışma yapılması önerilmektedir.
4. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık algıları üzerinde de çalışılması ve öğretmenlerle kıyaslanarak ikisi arasında karşılaştırmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Akdeniz, A. R. ve Paçin, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 290-307.
- Akınoğlu, O. & Doğan S. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı*. 21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 12-14 Eylül 2012 Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefî temelleri. İçinde B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 43-83). Pegem Akademi Yayınları.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,19(73), 315-332. doi :10.17755/esosder.554205.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi], Erciyes Üniversitesi.
- Ariav, T. (1988). *Growth in Teachers' Curriculum Knowledge through the Process of Curriculum Analysis*. Sunulmuş bildiri American Educational Research Association, New Orleans.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 172-186.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7(17), 9-26.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, Özel Sayı, 1-8.

- Barone, D. (2015). The fluid nature of literacy: a look at how the definition of literacy has changed, and what it means for today's students. *Literacy Today*, 1, 6-9.
- Barut, C. (2022). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Başar, T., & Berilgen, S. (2021). Determination of Curriculum Literacy Levels of School Administrators. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 348-361. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.766360>
- Behar, S.L., & George, S.P. (1994). Teachers Use of Curriculum Knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 48-69. <https://doi.org/10.1080/01619569409538777>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carl, A. (2005). The "Voice of the Teacher" in Curriculum Development: A Voice Crying in the Wilderness. *South African Journal of Education*, 25(4), 223-228.
- Creswell. J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Danesi, M. (2013). *Encyclopedia of media and communication*. University of Toronto Press.

- Demeuse, M., & Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Pegem Yayınevi.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2004, Edt.). *Eğitimde program geliştirme* (7.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020, Edt.). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (27.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050.
- Doğan, D., & Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Durdukoca, Ş.F., & Arıbaş, S. (2014). İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. Basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168.
- Ercan, O. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. Kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 78-94.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). Edge Akademi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3.Baskı). Pegem Akademi.
- Gee, J.P. (2015). The new literacy studies. In J. Rowsell ve K. Pahl (Ed.), *The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge.

- Gömlüksiz, M.N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim program okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529. <https://dx.doi.org/10.9761/JASSS7964>
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik-yaklaşım-uygulama*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Güngör Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Hill, F.M., Grudnoff, L. & Ell, F. (2011). Learning to think as an effective mathematics teacher: Teacher educator impacts on curriculum knowledge and a learning to teach. *Teachers and Curriculum*, 12. <https://doi.org/10.15663/tandc.v12i1.26>
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 351-368.
- International Technology Education Association (ITEA) (2007). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221-240.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <https://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y.M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80(6) 233-245.
- Kaya, M. (2020). MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Keister, L.A., & Southgate, D. E. (2012). *Inequality: A contemporary approach to race, class, and gender*. Cambridge University Press.

- Keleş, Ö., Haser, Ç., & Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Evaluation of theses in the field of social studies education in Turkey*, 11(3), 715-736.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Kesten, A., & Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236.
- Klein, M.F. (1979). Instructional decisions in curriculum. İçinde J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill.
- Kuduban, Ö., & Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, (39), 167-186.
- Kurt, S., & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9.sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91-104.
- Kuyubaşioğlu, R.M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Leibowitz, B. (2001). *Students' prior learning and their acquisition of Academic literacy at a multilingual South African university*. [PhD Thesis]. University of Sheffield.
- Ma, T. (2012). *Prospective and Practicing Middle School Teachers Knowledge of Curriculum For Teaching Simple Algebraic Equations*. Unpublished master's thesis, Texas A&M University, ABD.
- McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: A case study of provision* [Doktora tezi, The University of Sydney]. The University of Sydney Faculty of Arts and Social Sciences Sydney School of Education and Social Work.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *2017 Program değişikliği talim terbiye kurulu basın bülteni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.

- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50-56.
- Munby, H. (1987). *Metaphorical Expressions of Teachers Practical Curriculum Knowledge*. 12p. Paper Presented at the Educational Reserach Association, Queens University of Kingston, Kanada.
- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- 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.
- Ntiri, D. W. (2009). Toward a functional and culturally salient definition of literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 3(2), 97-104.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum*. Scott, Foresman and Company.
- Oliva, P.F., & Gordon, W. (2009). *Developing the curriculum* (7th Ed.). Scott, Foresman/Little, Brown College Division.
- Opoh, O. E., & Awhien, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Ornstein, A.C. (2011). Philosophy as a basis for curriculum decisions. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (5 Ed.). Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principals and issues*. Allyn and Bacon.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. Lifelong learning and literacy in process of historical change: *A Turkish experience*, 11(1), 101-121.
- Özcan, G., & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121.
- Özcan, H., & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-48.

- Özçelik, D.A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim-genel öğretim yöntemi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 126-149.
- Plano-Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer’s guide*. Pearson.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. Harcourt Brace Jovanovich Pub.
- Ratzan, S.C., & Parker, R.M. (2006). Health literacy: Identification and response. *Journal of Health Communication*, 11, 713-715.
- Ries, F. (2016). A study of teacher training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054.
- Robinson, K, & Aronica, L. (2018). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi* (D. Boyraz, Çev.). Sola Yayınları.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. (4th. Ed.). Holt, Rinehart, & Winston.
- Selvi, K. (2017, 26-28 Ekim). *Öğretmenlerin program yeterlikleri*. Paper presented at the 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla Marmaris.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Süren, T. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde bilimsel okuryazarlık düzeyi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şahin, A.İ. (2020). *Sınıf öğretmenleri adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Kastamonu Üniversitesi.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliliklerini algılamadüzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.

- Taşdemircanan, A. (2023). *Öğretmenlerin özerklik algılarının ve eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- TEDMEM. (2018). *Siyasi partilerin 2018 seçim bildirgeleri eğitim alanındaki politika ve vaatlerinin karşılaştırılması*. Erişim adresi <https://tedmem.org/download/siyasi-partilerin-2018-secim-bildirgeleri-egitim-alanindaki-politika-vaatlerin-karsilastirilmasi?wpdmdl=2696>
- Tikkinena, S., Korkeamäki, R.-L. ve Dreher, M. J. (2020). Finnish Teachers And Librarians In Curriculum Reform. *International Journal of Educational Research*, (103), 1-11.
- Tomašević, B., & Trivić, D. (2015). Chemistry curricular knowledge of secondary schoolteachers. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 80(3), 435-452.
- Troyer (2019). And Then My Creativity Took Over: Productivity of Teacher Adaptation to an Adolescent Literacy Curriculum. *The Elementary School Journal*, 119 (3), 351-385.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2016). *Okuryazarlık*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>
- Tyler, R.W., & Brandt, R.S. (2011). Goals and objectives. In A. C. Ornstein, E. F. Pajack ve S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (5 Ed.). Pearson.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yar Yıldırım, V., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yeşil, M. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlıklarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Erciyes Üniversitesi.
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi], Gazi Osmanpaşa Üniversitesi.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., & Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Science Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.

Zhu, Y., Zhang,W., He, Y., Wen, J. & Li, M. (2018). Design and Implementation ofCurriculum Knowledge Ontology Driven SPOC Flipped Classroom TeachingModel. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(5), 1351-1374.<https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.034>





EKLER

EK A Eğitim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	1	2	3	4	5
2.	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	1	2	3	4	5
3.	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	1	2	3	4	5
5.	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
7.	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	1	2	3	4	5
8.	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	1	2	3	4	5
9.	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayım.	1	2	3	4	5
10.	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	1	2	3	4	5
11.	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
12.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	1	2	3	4	5
13.	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	1	2	3	4	5
14.	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	1	2	3	4	5
15.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
16.	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5
20.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	1	2	3	4	5
21.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	1	2	3	4	5

Ek A'nın devamı

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
22.	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	1	2	3	4	5
23.	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	1	2	3	4	5
24.	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulayım.	1	2	3	4	5
25.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
26.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
27.	Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	1	2	3	4	5
28.	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	1	2	3	4	5
29.	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	1	2	3	4	5
30.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	1	2	3	4	5
31.	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	1	2	3	4	5
32.	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
33.	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
34.	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	1	2	3	4	5
35.	Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygulayım.	1	2	3	4	5
36.	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	1	2	3	4	5
37.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.	1	2	3	4	5
38.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4	5

Not: Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler;

Programı Tanıma: 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 29, 32, 36, 38

Programı Hayata Geçirme: 1, 4, 7, 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 35

Programa Değer Verme: 3, 11, 12, 16, 33

Programı Sorgulama: 8, 18, 28, 31, 34, 37

EK B Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Öğretim programı denildiği zaman aklınıza neler geldiğini anlatır mısınız?
2. Öğretim programına tamamen uyuyor musunuz? Değişiklik yapıyorsanız ne tür değişiklikler yapıyorsunuz? Anlatır mısınız?
3. Mevcut öğretim programları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce mevcut öğretim programları yeterli midir? Açıklayınız.
4. Öğretim programlarına nereden ulaşıyorsunuz?
5. Yıllık planınızı nasıl hazırlıyorsunuz?
6. Hedef ve kazanım kavramları sizin için ne anlam ifade ediyor?
7. Kazanımlar için ders süresi belirlerken nelere dikkat ediyorsunuz?
8. Öğretim programda yer verilen içerikleri düzenlerken hangi kaynaklardan faydalaniyorsunuz? Sizce bu içerikler yeterli mi? Anlatır mısınız?
9. Öğretim programlarında öğretim öğrenme süreçlerine (etkinlik örnekleri, öğretim yöntem teknikleri vb.) yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
10. Öğretim sürecini tasarlamanızda kazanımları göz önünde bulunduruyor musunuz? Ders kitabı, kaynak kitaplar ya da çevrimiçi materyallerden hangisini/hangilerini çoğunlukla tercih ediyorsunuz? Açıklayınız.
11. Öğretim programlarında ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi bulunduğunu düşünüyor musunuz?
12. Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme işlemlerini yaparken nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklayınız.
13. Program geliştirme süreci denildiğinde aklınıza ne geliyor? Bir paydaş olarak sizce program geliştirme sürecine dâhil edildiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız hayır ise sürece hangi boyutlarda dâhil olmak isterdiniz? Bu durumun size ve programa ne gibi katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
14. Öğretim programı okuryazarlığı ile ilgili eğitim almanız gerektiğini düşünüyor musunuz? Evet ise hangi konularda eğitim almak istersiniz?

EK C Uygulama İzni

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x

Hakan Güleç
Alıcı: keskinahmat ▾

9 Şubat Çar 09:44

Merhaba Hocam,

Ben Hakan Güleç, Kastamonu Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde İlkay Aşkın Tekkol danışmanlığında "Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez konusu üzerinde çalışmaktayım. Çalışmamda izniniz olursa akademik etik ve kurallar çerçevesinde "ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ALGI ÖLÇEĞİ" nizi kullanmak istiyorum. Alanyazına katkılarınızdan dolayı saygılarımı sunar iyi günler dilerim.

Ahmet Keskin
Alıcı: ben ▾

9 Şubat Çar 18:40

Hakan Hocam merhaba,

Ölçeği araştırmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Sonraki süreçte de yardımcı olabileceğim bir şey olursa haber verin lütfen.

İyi çalışmalar dilerim.

Ahmet Keskin